

З41.9(044)

М 545



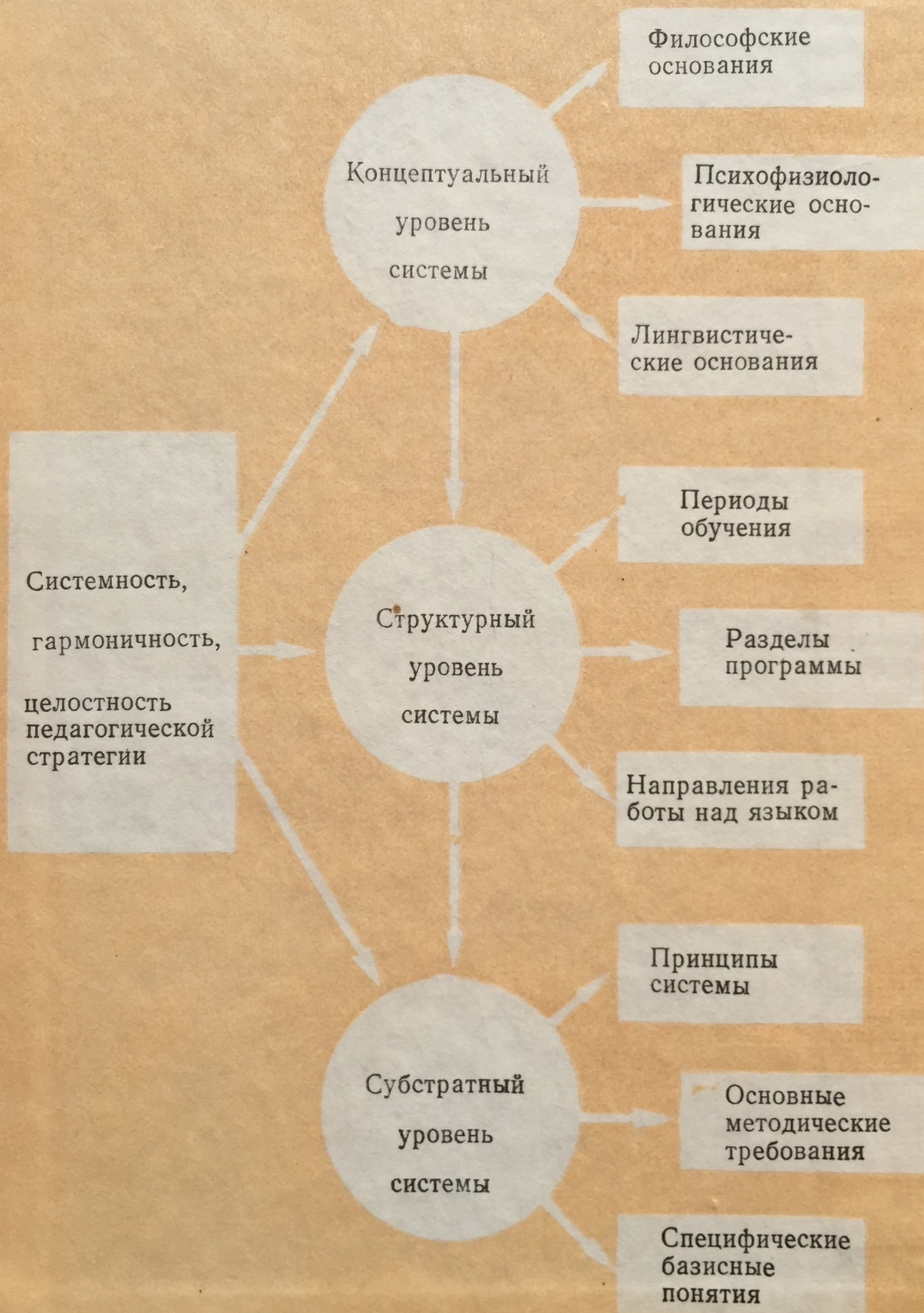
учебное пособие  
для педагогических  
ИНСТИТУТОВ

# **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**В ШКОЛЕ  
ДЛЯ ГЛУХИХ  
ДЕТЕЙ**

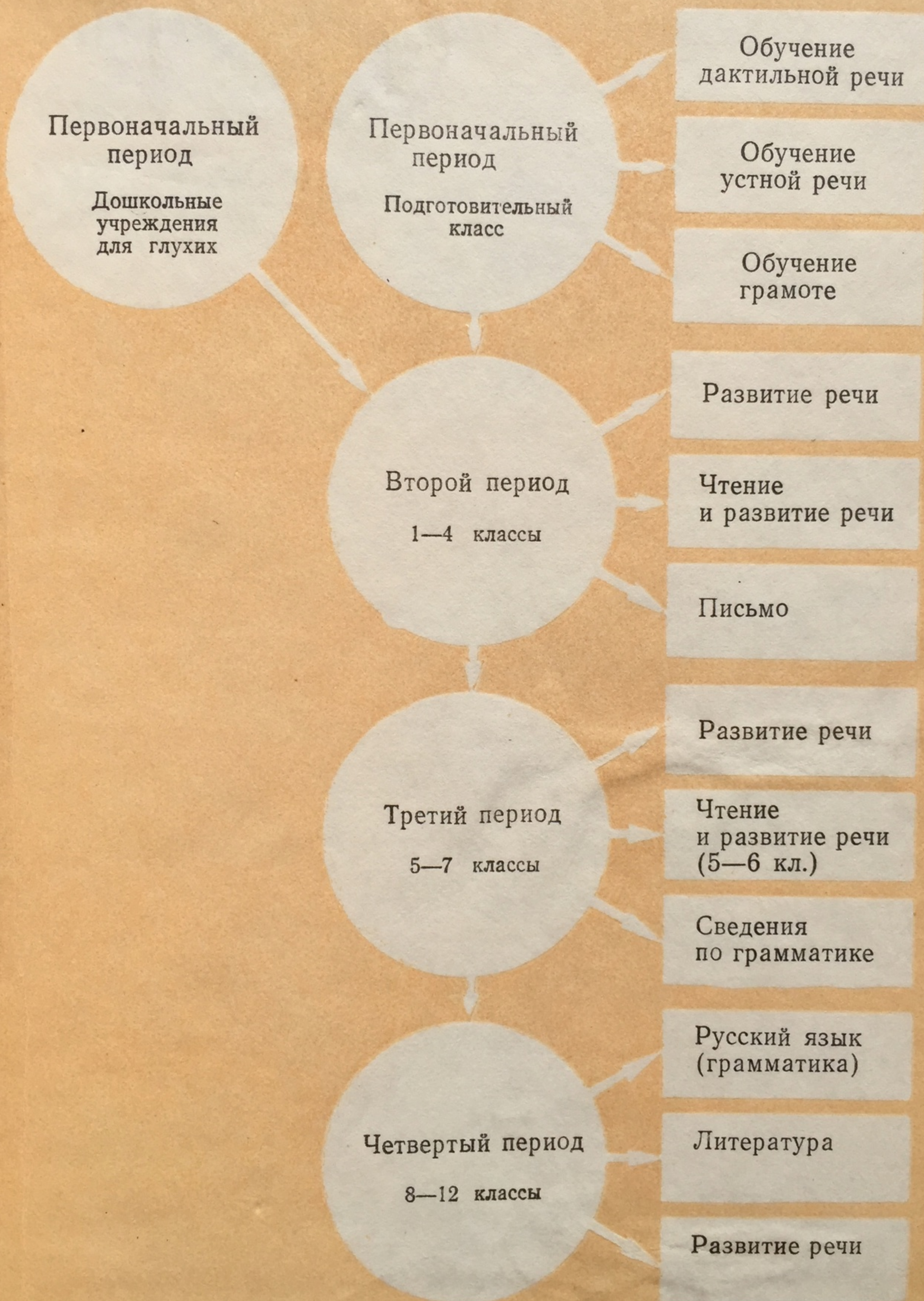


ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ  
ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ





ПЕРИОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ  
И ОСНОВНЫЕ РАЗДЕЛЫ ПРОГРАММЫ





Яковичи

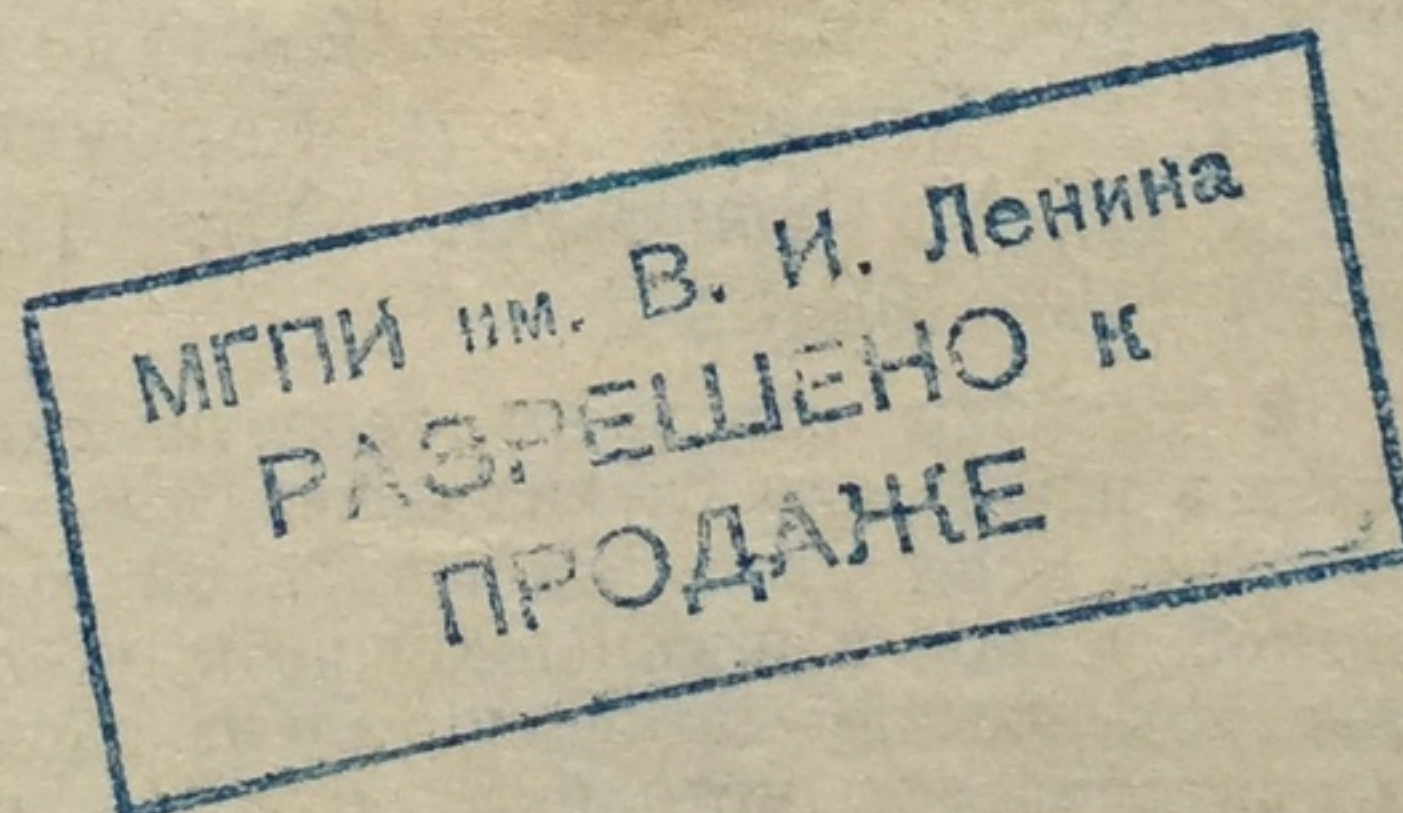
МЕТОД  
ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ



# МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Под редакцией Л. М. БЫКОВОЙ

*Допущено Государственным комитетом СССР  
по народному образованию в качестве  
учебного пособия для студентов  
дефектологических факультетов педагогических  
институтов*



МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1991

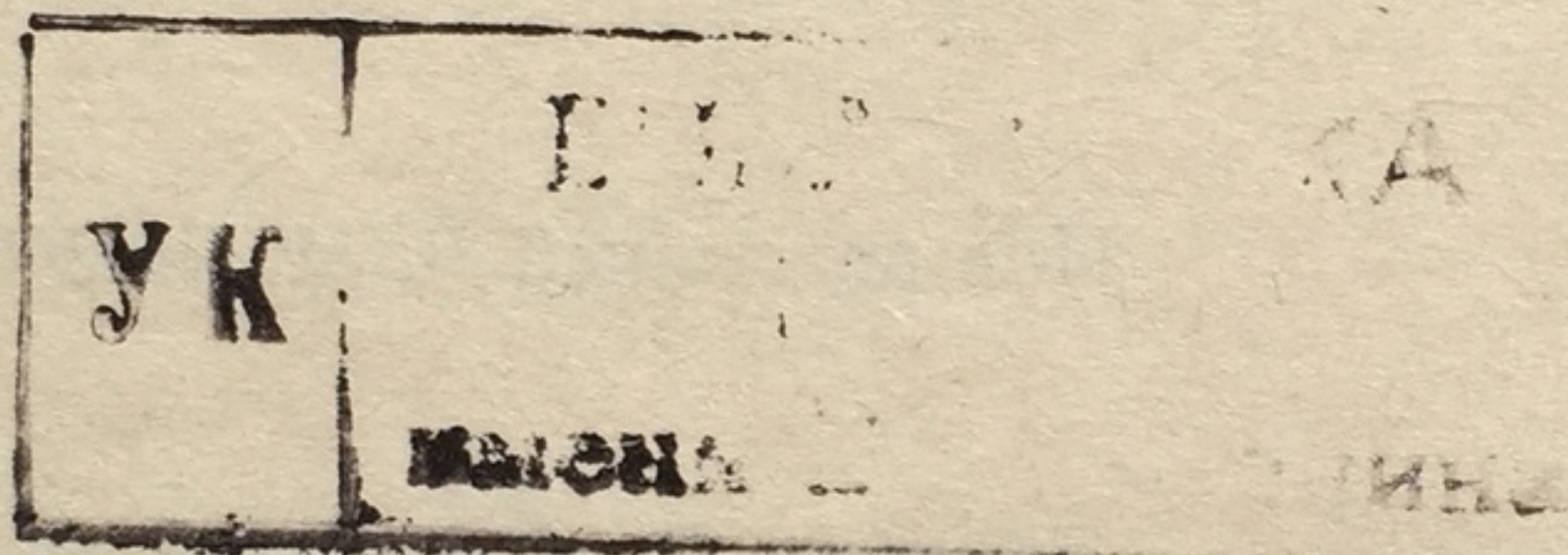


ББК 74.3  
М54

Авторы Л. М. БЫКОВА, Е. А. ГОРБУНОВА,  
Т. С. ЗЫКОВА, Л. П. НОСКОВА

В подготовке книги к изданию принимала участие  
М. М. Крючкова

Рецензенты К. А. Волкова, А. К. Маркова



**Методика** обучения русскому языку в школе для глухих  
М54 детей: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-  
тов/Л. М. Быкова, Е. А. Горбунова, Т. С. Зыкова и др.; Под  
ред. Л. М. Быковой.—М.: Просвещение, 1991.—303 с.—  
ISBN 5-09-003453-2.

В пособии изложены теоретические основы преподавания русского  
языка в школе для глухих детей, а также методика специального обучения  
языку по всем разделам школьной программы: развитию разговорной и  
связной устной и письменной речи, чтению, формированию грамматическо-  
го строя языка, изучению элементарного курса грамматики. Отдельно  
рассматривается методика обучения языку в подготовительном классе.

Пособие предназначено студентам дефектологических факультетов пе-  
дагогических институтов. Может быть использовано учителями специаль-  
ных школ.

М  $\frac{4309000000-556}{103(03)-91}$  278—91

ББК 74.3

ISBN 5-09-003453-2

© Быкова Л. М., Горбунова Е. А.,  
Зыкова Т. С., Носкова Л. П., 1991



## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие . . . . .	6
<b>РАЗДЕЛ I. ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ . . . . .</b>	<b>10</b>
<b>Глава 1. Из истории обучения глухих детей языку . . . . .</b>	<b>—</b>
§ 1. Влияние общенаучного климата каждой эпохи на развитие сурдопедагогики . . . . .	—
§ 2. Решение ключевых вопросов обучения языку в период индивидуального обучения . . . . .	11
§ 3. Подходы к речевому развитию глухих детей в различных педагогических системах . . . . .	12
§ 4. Поиски новых путей обучения языку в русской сурдопедагогике . . . . .	15
§ 5. Разработка вопросов обучения языку в советской сурдопедагогике . . . . .	18
<b>Глава 2. Теоретические основы обучения глухих детей языку . . . . .</b>	<b>20</b>
§ 1. Система обучения как объект познания . . . . .	—
§ 2. Методологическая база коммуникативной системы . . . . .	22
§ 3. Физиологическое и психологическое обоснование путей речевого развития глухих детей . . . . .	24
§ 4. Лингвистическое обоснование коммуникативной системы . . . . .	29
§ 5. Структурный и субстратный уровни коммуникативной системы . . . . .	31
<b>Глава 3. Организация работы по обучению языку в школе для глухих детей . . . . .</b>	<b>36</b>
Задания и вопросы к разделу I . . . . .	47
Литература . . . . .	—
<b>РАЗДЕЛ II. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ . . . . .</b>	<b>49</b>
<b>+ Глава 1. Методика обучения дактильной речи . . . . .</b>	<b>—</b>
§ 1. Значение дактильной формы речи и ее соотношение с устной и письменной речью . . . . .	—
§ 2. Содержание обучения дактильной речи . . . . .	51
§ 3. Методический подход к ознакомлению с речевым материалом и к его закреплению . . . . .	56
§ 4. Формирование дактильной речи на уроках предметно-практического обучения (ППО) . . . . .	58
§ 5. Организация и проведение урока дактильной речи . . . . .	60



<b>Глава 2. Методика обучения устной речи</b>	69
§ 1. Значение и содержание обучения устной речи	—
§ 2. Обучение глухих детей восприятию устной речи	71
§ 3. Обучение экспрессивной устной речи	74
§ 4. Урок устной речи	77

<b>Глава 3. Методика обучения грамоте</b>	81
§ 1. Современный метод обучения грамоте в школе глухих	83
§ 2. Методика обучения чтению	88
§ 3. Методика обучения письму	90
§ 4. Урок обучения грамоте	91
Задания и вопросы к разделу II	94
Литература	—

### **РАЗДЕЛ III. РАЗВИТИЕ РЕЧИ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ 1—4, 5—7 КЛАССОВ** 95

<b>Глава 1. Методика развития разговорной речи</b>	—
§ 1. Задачи, содержание и организация работы по развитию разговорной речи в 1—4, 5—7 классах	—
§ 2. Развитие разговорной речи на уроках предметно-практического обучения	105
§ 3. Виды работ по развитию разговорной речи и методика их проведения	111
§ 4. Особенности методики развития разговорной речи в 5—7 классах	121
Задания и вопросы к главе 1	133
Литература	—

<b>Глава 2. Методика развития связной речи</b>	134
§ 1. Задачи, особенности и содержание развития связной речи глухих детей в 1—4, 5—7 классах	—
§ 2. Классификация сочинений	143
§ 3. Педагогические требования к обучению связной речи	144
§ 4. Виды работ по развитию связной речи с коммуникативной направленностью	150
§ 5. Обучение составлению рассказа и сочинения	167
§ 6. Обучение изложению	186
Задания и вопросы к главе 2	196
Литература	197

### **РАЗДЕЛ IV. ЧТЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ В 1—4, 5—6 КЛАССАХ ШКОЛЫ ГЛУХИХ** 198

<b>Глава 1. Методика классного чтения</b>	—
§ 1. Значение и задачи уроков чтения	—
§ 2. Современный подход к обучению чтению	203
§ 3. Основные направления работы на уроках чтения	207

<b>Глава 2. Методика внеклассного чтения</b>	234
§ 1. Задачи и организация внеклассного чтения	—
§ 2. Подбор и приемы рекомендации книг	237
§ 3. Формы работы по внеклассному чтению	239
Задания и вопросы к разделу IV	245
Литература	246



**РАЗДЕЛ V. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ  
РЕЧИ У ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ 1—4, 5—7 КЛАССОВ . . . . . 247**

**Глава 1. Методика работы над грамматическим оформле-  
нием речи глухих учащихся 1—4 классов . . . . . —**

- § 1. Грамматика в общей системе обучения глухих языку . . . . . —  
§ 2. Работа над грамматическими закономерностями языка на уро-  
ках по разным учебным предметам . . . . . 249  
§ 3. Формирование грамматического строя на специальных уроках  
развития речи . . . . . 258

**Глава 2. Методика изучения грамматики в 5—7 классах . . . 266**

- § 1. Назначение элементарного курса грамматики . . . . . —  
§ 2. Структурно-семантический подход к обучению грамматике . . 270  
§ 3. Общая характеристика содержания и методики изучения эле-  
ментарного курса грамматики . . . . . 274  
§ 4. Основные этапы работы над структурой и семантикой пред-  
ложения. Изучение языковых единиц других уровней . . . 276

Задания и вопросы к разделу V . . . . . 303

Литература . . . . . —



Нашему другу и учителю  
профессору С. А. Зыкову  
посвящается

## Предисловие

Профессиональная подготовка учителей-сурдопедагогов осуществляется в педагогических вузах на отделениях сурдопедагогики. Учебный план дефектологического факультета включает такую дисциплину, как специальная методика русского языка в школах глухих и слабослышащих. Опираясь на теорию, эта методика решает практические задачи обучения, развития и воспитания учащихся с нарушениями слуха. Предметом ее изучения являются способы специального обучения русскому языку — способы формирования речи, овладения письмом, чтением, грамматикой.

Специальная методика русского языка позволяет студентам изучить закономерности формирования у учащихся с нарушениями слуха умений и навыков по языку, усвоить научные понятия по разделам науки о языке. В ней раскрывается оптимальная система обучения, которая обеспечивает каждому школьнику необходимый минимум знаний, умений и навыков по языку, позволяет педагогу решать коррекционные (развитие мышления и речи, обучение произношению, развитие слухового восприятия) и воспитательные задачи.

Специальная методика русского языка как педагогическая наука решает такие задачи: определяет содержание, пути и средства обучения, обеспечивает проверку эффективности методов. В соответствии с первой задачей разрабатываются программы по русскому языку для детей с недостатками слуха, создаются учебники и учебные пособия. Решение второй задачи требует разработки методов и приемов обучения, системы упражнений, различных методических рекомендаций. Реализация третьей задачи предполагает сравнительное изучение эффективности методов и приемов обучения, экспериментальную проверку методических рекомендаций.

Специальная методика русского языка как педагогическая наука призвана изучать, обобщать и пропагандировать передовой педагогический опыт. Педагогическая практика является одним из главных источников обогащения специальной методики русского языка как науки. В соответствии с состоянием слуха и речи глухих и слабослышащих учащихся осуществляется дифференцированный подход в их обучении: существуют школы для глухих и школы для слабослышащих детей (I и II отделения). Программы по русскому языку для этих школ существенно отличаются



друг от друга и в целом, и по годам обучения, что объясняется разным уровнем общей и речевой подготовки учащихся.

Осуществление дифференцированного подхода в процессе обучения детей с недостатками слуха, своеобразие в содержании и методах обучения требуют отдельного чтения и вузовского курса «Специальная методика русского языка в школе глухих и слабослышащих». Предлагаемое пособие строится в соответствии с программой курса «Методика обучения русскому языку в школе глухих». Авторы раскрывают в нем наиболее специфичную методику обучения языку глухих учащихся на трех этапах: в подготовительном, 1—4 и 5—7 классах. Задачи пособия в соответствии с курсом «Специальная методика русского языка в школе глухих» следующие:

- раскрыть требования к учителю-словеснику, предъявляемые на современном этапе;

- охарактеризовать методологические основы обучения языку, показать связь методики русского языка с другими науками;

- обосновать принципы и определить особенности современной системы обучения языку глухих детей;

- познакомить с периодами обучения языку, с задачами, содержанием, формами организации и особенностями работы над речью в каждом из периодов;

- сформировать умение планировать уроки и внеклассные занятия по работе над речью, а также умение разрабатывать систему уроков по теме на разных ступенях обучения с использованием материала школьных учебников;

- сформировать умение планировать и проводить уроки по русскому языку, учитывая требования к использованию и развитию остаточного слуха и навыков произношения;

- сформировать навыки самостоятельной работы с методической литературой, материалами научных исследований и школьной документацией, умение обобщать полученные знания и применять их на практике.

Изучение специальной методики обучения глухих учащихся словесной речи должно не только обеспечить будущим сурдопедагогам твердые знания конкретных методов и приемов, применяемых на уроках русского языка, но и сформировать у них убеждение в возможности и необходимости непрерывно повышать уровень речевого развития глухих детей в целях их социальной адаптации и личностного развития.

У студентов должно сложиться целостное представление о существующей дидактической системе, умение оценивать продуктивность того или иного метода с точки зрения его соответствия современным данным о возможностях и путях общего и речевого развития детей с недостатками слуха.

Владение эффективными методами обучения глухих школьников языку предполагает прежде всего многоплановый анализ учебного процесса по разным параметрам — психологическим, лингвистическим, методическим и целенаправленный выбор адекватных



способов обучения. Поэтому усвоение данного курса должно сопровождаться актуализацией имеющихся знаний и систематическим накоплением новых сведений из области сурдопедагогики, общей и специальной психологии, физиологии, языкознания, дидактики.

Чтобы методика стала для студентов стержневым предметом и имела общеразвивающий, динамический характер, в пособии наряду с конкретными сведениями и рекомендациями по обучению языку имеется необходимый объем теоретических положений. Теоретические данные позволят студенту осознать исходные принципы построения всей системы обучения языку глухих детей, понять специфику этого процесса и соотнести отдельные факты с общими закономерностями речевого развития, обобщить наблюдения, настраиваясь на творческое использование общеизвестных и создание новых эффективных приемов обучения.

Пособие состоит из пяти разделов: «Характеристика системы обучения языку глухих школьников», «Подготовительный этап обучения языку глухих детей», «Развитие речи глухих учащихся 1—4, 5—7 классов», «Чтение и развитие речи в 1—4, 5—6 классах школы глухих», «Методика формирования грамматического строя речи у глухих учащихся 1—4, 5—7 классов». В каждый раздел пособия включены задания и вопросы, нацеливающие студентов на самостоятельную творческую деятельность.

В первом разделе излагаются теоретические основы обучения языку глухих детей, дается общая характеристика задач, содержания и организации обучения языку на всех этапах. Второй раздел посвящен методике обучения языку на самом трудном этапе — в подготовительном классе, отличающемся наибольшей специфичностью задач, содержания и методов работы. Третий, четвертый и пятый разделы посвящены обучению языку на втором и третьем этапах обучения — в 1—4 и 5—7 классах. Материал по методике обучения языку на этих двух этапах объединен для того, чтобы подчеркнуть преемственность в работе, исключить дублирование в изложении ряда вопросов.

Обучение языку в 8—12 классах школы глухих осуществляется по программам и учебникам для массовой школы. В этот период школьники изучают систематический курс школьной грамматики, продолжают развивать и совершенствовать навыки разговорной и связной речи, полученные в младших и средних классах. Однако в данном пособии изложить методику обучения языку в 8—12 классах не представляется возможным.

Данное пособие — коллективный труд. В его создании принимали участие сотрудники НИИ дефектологии АПН СССР, кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена, кафедры русского языка и методики преподавания МПГУ им. В. И. Ленина. Предисловие и раздел III написаны Л. М. Быковой, разделы I и V — Л. П. Носковой, раздел II — Т. С. Зыковой, раздел IV — Е. А. Горбуновой.

Авторы в своей работе использовали опубликованные материа-

лы веду  
также пр  
лей школ  
раскрыть  
тельного  
Автор  
А. К. М  
кую и К  
предложе  
желания  
адресу: 1  
им. А. И.



лы ведущих ученых страны, свои собственные исследования, а также привлекли данные передового педагогического опыта учителей школ глухих. Впервые в сурдопедагогике сделана попытка раскрыть систему обучения языку глухих учащихся с подготовительного по 7 класс включительно.

Авторский коллектив благодарит рецензентов профессора А. К. Маркову, профессора К. А. Волкову, доцентов Е. Г. Речицкую и К. И. Туджанову за деловые замечания и конструктивные предложения. Авторский коллектив с благодарностью примет пожелания и предложения читателей и просит направлять их по адресу: 197046, Ленинград, ул. Малая Посадская, дом 26, РГПУ им. А. И. Герцена, дефектологический факультет.



## РАЗДЕЛ I

# ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ

## ГЛАВА 1. ИЗ ИСТОРИИ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ЯЗЫКУ

### § 1. ВЛИЯНИЕ ОБЩЕНАУЧНОГО КЛИМАТА КАЖДОЙ ЭПОХИ НА РАЗВИТИЕ СУРДОПЕДАГОГИКИ

Решающее значение для понимания сущности и специфики современной системы обучения глухих детей языку имеет анализ исторических путей ее развития и мировоззренческих аспектов сурдопедагогики на наиболее значимых ступенях эволюции культуры. На развитие сурдопедагогической мысли в каждый исторический период оказывает влияние общенаучный климат как в конкретной стране, так и в близлежащих государствах.

Возникновение сурдопедагогических идей уходит корнями в глубокую древность. И в античные времена, и в период средневековья, и в эпоху Возрождения, и в новое время воззрения ученых и практиков на способы и цели обучения глухих формировались под влиянием философии, медицины, естествознания, психологии, физиологии, лингвистики и других наук. Распространение новых научных идей, в том числе связанных с проблемами специальной педагогики, предполагает в воспринимающем науку обществе наличие собственных ценностей и социальных предпосылок, а также соответствующего уровня экономического развития.

В связи со сменой представлений о сущности человека и его предназначении менялось и отношение к глухим людям, к системам их обучения. Взгляды на человека как на «божье творение» («божью тварь»), распространенные вплоть до XVIII в., не позволяли людям «вмешиваться в дела господни». Поэтому и в древние времена, и в средние века отношение к глухонемым в ряде западных стран отличалось либо равнодушием, либо жестокостью. Нередко глухих от рождения уничтожали физически — на кострах инквизиции. Понимание сущности человека как «богочеловека», пришедшее в конце XVIII в. на смену представлений о нем как о «божьей твари», также тяжело отразилось на положении глухонемых в обществе, так как дефект слуха и связанное с ним глубокое недоразвитие речи не давали им права претендовать на столь высокую роль. Известно, что при фашистском режиме, исповедующем философию «сверхчеловека», глухонемые, как и «низшие расы», подвергались поголовному уничтожению.

Негативное влияние на конкретные положения сурдопедагогики оказала философия агностицизма. Провозглашение ею примата веры над знанием вело к неверию в умственные силы и познава-



тельные возможности глухонемых, ограничивало изучение самой природы глухонемой и путей ее преодоления.

Обогащению сурдопедагогических систем способствовали позитивные сдвиги в развитии общей педагогики, языкознания, психофизиологии. Так, воспринятое в свое время как максималистское требование Я. А. Коменского «учить всех, всему, обо всем» существенно усилило внимание к проблемам обучения глухих и позволило выработать ряд продуктивных моделей их разностороннего развития.

Аналогичные успехи в разработке способов воспитания и образования глухих отмечались и в России под влиянием гуманистических идей Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. М. Третьякова, А. А. Потебни, И. М. Сеченова и др.

Таким образом, путь развития сурдопедагогики и входящей в нее методики обучения глухих языку может быть правильно понят лишь через анализ общечеловеческих мировоззренческих ценностей каждой эпохи, а современное состояние этой области знаний необходимо оценивать, изучая предшествующие системы и учитывая достижения смежных наук.

Далее, вместо длинного исторического экскурса выделим основные этапы развития сурдопедагогики<sup>1</sup>, чтобы показать генетические корни существующей системы обучения и проследить влияние на нее разных наук.

## **§ 2. РЕШЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ВОПРОСОВ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В ПЕРИОД ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Анализ известных сурдопедагогике методических подходов к обучению языку и в период индивидуального обучения (до конца XVIII в.), и в эпоху существования наиболее крупных педагогических систем целесообразно провести одновременно по нескольким параметрам: какое место и роль отводились языку в общей системе воспитания и обучения глухих детей; какой аспект работы над языком находился в центре внимания обучающихся; какие формы речи в связи с этим использовались, какие из них были ведущими; какие методические пути обучения намечались, какие результаты в речевом и умственном развитии воспитанников достигались; обращалось ли внимание на различные возможности учащихся с учетом состояния их слуха, времени нарушения слуховой функции и осуществлялся ли в связи с этим дифференцированный подход; придавалось ли значение раннему началу обучения речи.

Изучение опыта отдельных сурдопедагогов прошлого (Понсе, Х. Боннет, Д. Бульвер, Я. Перейра, И. Арнольди и др.), чья деятельность относится к периоду индивидуального обучения, позволяет считать, что уже тогда наметились те основные линии разви-

<sup>1</sup> Об этом подробнее см.: Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики.— М., 1984.



тия сурдопедагогической мысли, которые в дальнейшем легли в основу различных педагогических систем. В опыте почти каждого педагога, несмотря на ограниченность, которую принято объяснять классово-сословными, религиозными, национальными традициями и представлениями, зарождались ростки нового, что вело к уяснению той огромной роли языка для воспитания и обучения глухонемых, которая в более полной мере была оценена позже. Заметно нарастала при этом тенденция к преувеличению значения звукопроизношения в речевом развитии детей с нарушениями слуха.

Попытки подключать к работе над устной речью изучение грамматики, в основном синтаксиса и стержня предложения — глагола, можно объяснить двумя моментами. Во-первых, это было связано с необходимостью давать глухим письменную речь, учить их читать и писать. Письменная речь всегда отличалась от устной большей нормативностью, организованностью, логичностью. Научить письменной речи без выделения в языке самых общих правил, регулярностей употребления языковых единиц было бы затруднительно. Поэтому и имели место в практике обучения глухих языку обращения к грамматике как организующему началу, способствующему логическому оформлению мысли. Во-вторых, включение грамматики в число важнейших аспектов работы над языком явилось отражением представлений об этом предмете, которые были распространены в описываемые времена. Грамматики, существовавшие от древнейших времен, составляли описание языка в целом, включая и фонетику, и лексику. Поэтому знакомство учеников со словесной речью означало и знакомство с грамматикой, с наборами тех единиц, которые есть в языке, и способами их соединения.

Можно также предположить, что выделение грамматики как одного из направлений работы над языком, наряду со звукопроизношением и чтением с губ, возникло из необходимости противопоставить язык слов языку жестов, для преодоления «аграмматичности» последнего.

Историческая ценность периода индивидуального обучения заключается в том, что, несмотря на разобщенность педагогических поисков, слабую теоретическую разработанность многих вопросов, учителя способствовали преодолению негативного, настороженного отношения к глухим людям, лишенным «божьей благодати», и внушали веру в возможность действенной помощи им со стороны общества, вооруженного знанием, наукой.

### **§ 3. ПОДХОДЫ К РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ**

Следующий этап развития сурдопедагогики характеризовался возникновением в Европе, а несколько позже и в Америке нескольких педагогических систем, что было связано с открытием для глухонемых специальных учебно-воспитательных учреждений, работа которых требовала более четкого определения содержания и методов обучения, систематического педагогического воздействия,

так как в  
Наиболее  
ский метод  
а позже с  
Поставл

развить у г.  
с себе подос  
ня умствен  
лись недос  
из учеников  
стигали зна

им жестово  
языках. Но  
же овладе  
что недооце

изолирован  
двойственно  
ский метод»

ном законч  
сурдопедago  
способности гл  
потребности

усовершенст  
помощью ос  
к словесной

уяснить раз  
сомнения в  
внимания к

мической си  
словесной р  
много внима

Возникш  
другая евро  
ния — звуко

слов и др.)  
вовала знач  
Главным  
тер (1842—  
к обучению  
ненным фон

постановка  
стихов в пр  
ментов геогр  
ка, заучива  
ских прави  
обучения.

<sup>1</sup> См. подр  
М., 1984.



так как в обучение были включены большие группы учащихся. Наиболее широкое распространение имели системы «мимический метод», «чистый устный метод», «комбинированная система», а позже система «тотальная коммуникация»<sup>1</sup>.

Поставленные представителями «мимической системы» цели — развить у глухонемых способность «легко и без помощи общаться с себе подобными» и дать им возможность достичь высокого уровня умственного, нравственного и физического развития — оказались недостижимыми без словесной речи. Известно, что некоторые из учеников главного представителя этой системы Ш. М. Эпе достигали значительных успехов, могли, например, продиктованные им жестовой речью понятия записать на нескольких европейских языках. Но это были упражнения словарного порядка, и к тому же овладевали этим умением не все ученики. Главное же в том, что недооценка словесной речи в звуковой форме предопределила изолированность глухих в среде слышащих. В этом и заключалась двойственность и внутренняя противоречивость системы «мимический метод», которая по этим причинам к середине XIX в. в основном закончила свое существование. Значимость ее для истории сурдопедагогики мы видим в стремлении развить природные способности глухого ребенка и очеловечить его через удовлетворение потребности общения. Даже не увенчавшаяся успехом попытка усовершенствовать «естественный» жестовый язык глухонемых с помощью особых методических знаков, с целью приближения его к словесной речи, помогла тем не менее сурдопедагогам глубже уяснить различия между двумя системами общения, решить все сомнения в пользу звукового языка и способствовала усилению внимания к устной речи. Известно, что другой представитель «мимической системы» — Р. Сикар изменил свое отношение к звуковой словесной речи, создал специальные артикуляционные классы и много внимания уделял грамматике.

Возникшая почти одновременно с системой «мимический метод» другая европейская система — «чистый устный метод» (ответвления — звуковой, артикуляционный, слоговой методы, метод целых слов и др.) — нашла более широкое распространение и просуществовала значительно дольше.

Главным ее представителем был немецкий учитель Иоганн Фаттер (1842—1916), который сумел свести всю работу с глухими к обучению их артикуляции, отчасти к письму и чтению, подчиненным фонетическому принципу. Устная речь, словотолкование, постановка понятий, упражнения по словоизменению, переложение стихов в прозу, подчинение содержания учебных предметов (элементов географии, истории, естествознания) задачам усвоения языка, заучивание наизусть готовых слов и словоформ, грамматических правил — вот отличительные черты фаттеровской системы обучения.

<sup>1</sup> См. подробнее: Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики. — М., 1984.



Во второй половине XIX и в начале XX в. «чистый устный метод» имел в Европе, а также и в Америке большую популярность, так как всегда была и остается привлекательной сама идея обучать глухих понятной для окружающих устной речи (хотя и не всегда учитывается трудность решения других задач воспитания только на этой основе). Но на деле это сводилось к выговариванию отдельных звуков в слове или неразборчивому слитному проговариванию слова при крайне бедном запасе речевого материала и, значит, невысоком уровне умственного развития.

В нашей стране «чистый устный метод» как не соответствующий задачам общего и речевого развития глухих учащихся был отвергнут на Всероссийском совещании по сурдопедагогике в 1938 г.

«Чистый устный метод» в конце концов разделил печальную судьбу своего антипода — «мимического метода» Ш. М. Эпе — Р. Сикара. Однако в практике обучения глухих некоторых зарубежных стран до сих пор используются элементы этого метода.

Недолговечной была жизнь и некоторых других методов — таких, как метод французского врача Бланше, предлагавшего обучать глухих вместе со слышащими при ограничении объема их образования, письменный метод Гепферта, предлагавшего начинать обучение с письменной речи, выстроенной по фонетическому принципу, поскольку это были попытки усилить слабые стороны существующих систем, не меняя в корне их принципов.

«Комбинированная система» — как в венском («смешанный метод» — И. Май, Ф. Шторк, М. Венус), так и в американских вариантах — характеризуется использованием всех известных форм словесной речи, включая фонетический шрифт («видимая речь») — типа фонетической дактилологии, а также допущением применения жестовой речи. Соединение форм общения диктуется конкретными условиями обучения и возможностями глухих учащихся. Единые требования при этом отсутствуют. Эта система страдает эклектичностью, нестабильностью, так как соединяет разнородные элементы систем «чистый устный метод» и «мимический метод», отличается прагматичностью и не обеспечивает органической связи развития речемыслительной деятельности учащихся с усвоением основ наук.

Исторически изжившие себя системы обучения оставили в наследство существующей сурдопедагогике основной набор ключевых вопросов, решить которые и теоретически, и практически можно лишь зная подходы к ним в прошлом. Наибольшего внимания среди всех требовали всегда самые главные вопросы: как соединить процесс обучения словесной речи с общим развитием глухих детей, какие формы речи и в какой последовательности использовать, чтобы, не задерживая умственного развития детей, обучить их словесной речи, общению с окружающими, научить читать и писать, как все грамотные люди.

Намечая пути развития отечественной дефектологии, Л. С. Выготский выступал с критикой немецкого «чистого устного метода»,

считая, что  
нием относ  
единиц соед  
ный взгляд  
немного ребе  
прос об их  
различных  
т. е. овлад  
лагал присм  
рованная си  
вания форм  
да к учащи  
время учли  
форм речи  
является обу  
мах. Дактил  
как вспомо  
«Комбини  
дившаяся в  
му «тотальн  
рике. Суть е  
ограничений

#### § 4. ПОИСКИ СУРДОПЕ

Русские  
систем, кото  
критически  
об обобщени  
лей или уча  
хонемых, вк  
жены прогр  
представите

Русская  
ному теорет  
бургского у  
который бы  
преподавал  
тете. В 183  
мые, рассма  
и к способ  
Полагая гл  
и полезной  
ной речи ка  
устной речи  
вательных  
по произно

См.: Вь



считая, что он «бесконечно труден для детей». С большим вниманием относился он к системам, где произношение целых речевых единиц соединяется с письмом, предлагал преодолеть традиционный взгляд на конкуренцию разных форм речи в развитии глухонемого ребенка и начать теоретически и практически решать вопрос об их «сотрудничестве и структурном комплексировании на различных ступенях обучения», выступал в защиту полигlossии, т. е. овладения различными формами речи. В этой связи он предлагал присмотреться к опыту американских учителей («комбинированная система») с целью изучения возможностей комплексирования форм речи и осуществления дифференцированного подхода к учащимся<sup>1</sup>. Советские сурдопедагоги уже в послевоенное время учли данное пожелание и нашли оптимальное сочетание форм речи на каждом этапе обучения языку. Главной целью его является обучение словесной речи в ее устной и письменной формах. Дактилология и язык жестов используются в настоящее время как вспомогательные средства.

«Комбинированная система», о которой говорилось выше, зародившаяся в конце прошлого века, преобразовалась ныне в систему «тотальной коммуникации» и продолжает существовать в Америке. Суть ее — в использовании любых средств коммуникации без ограничений.

#### **§ 4. ПОИСКИ НОВЫХ ПУТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В РУССКОЙ СУРДОПЕДАГОГИКЕ**

Русские сурдопедагоги хотя и испытывали влияние идей тех систем, которые складывались за рубежом, активно их изучали, критически осмысливали, но часто шли своим путем и заботились об обобщении накопленного опыта в книгах, пособиях для учителей или учащихся. В их взглядах на обучение и воспитание глухонемых, включая вопросы их речевого развития, более полно отражены прогрессивные педагогические тенденции своей эпохи, чем у представителей описанных зарубежных педагогических систем.

Русская сурдопедагогика многим обязана своему первому крупному теоретику, учителю, инспектору, а затем и директору Петербургского училища для глухонемых В. И. Флери (1800—1856), который был для своего времени высокообразованным человеком, преподавал иностранные языки также и в гимназии при университете. В 1835 г. был опубликован его знаменитый труд «Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их собственному состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе». Полагая главной задачей воспитания формирование сознательной и полезной обществу личности, он рассматривал обучение словесной речи как средство, метод, цель обучения, при этом работу над устной речью осуществлял обособленно от изучения общеобразовательных предметов, т. е. не подчинял их содержание материалу по произношению.

<sup>1</sup> См.: Выготский Л. С. Собр. соч.— М., 1982.— Т. 5.— С. 79, 330.



В. И. Флери признавал возможность использования мимики и жестов как вспомогательного средства при обучении глухих чтению с губ, ратовал за использование остаточного слуха для развития восприятия речи; выдвинул требование дифференцированного подхода к глухим и полуоглохшим. Обосновал он также и идею раннего начала обучения глухих словесной речи. В методике обучения он шел от развития подражания у детей к сознательному овладению ими речью.

Особый интерес представляют взгляды В. И. Флери на грамматику. В его труде этому вопросу уделено много внимания, но при этом он никогда не упускал из виду главной цели — воспитания сознательной личности. В отличие от своих коллег за рубежом, представителей системы «чистый устный метод» (Гейнике, Фаттер), которые смешивали воспитание с задачами формирования речи и впадали в крайности как при обучении произношению, так и при обучении грамматике, В. И. Флери не ставил эти задачи по степени важности в один ряд.

В своих главных педагогических устремлениях другие русские сурдопедагоги — Г. А. Гурцов, Я. Т. Спешнев, И. Я. Селезнев, А. Ф. Остроградский<sup>1</sup> старались проводить в жизнь идеи Флери.

Большой интерес с точки зрения развития методических подходов к обучению языку и специальному формированию грамматического строя представляют труды русского сурдопедагога-практика, доктора медицины П. Д. Енько (1844—1916), который работал и директором Петербургского училища для глухонемых. Им написаны книги «Об обучении глухонемых» (1902) и «Методика обучения глухонемых по естественному способу для родителей и учителей» (1907—1912). П. Д. Енько назвал свой метод «естественным». Он разработан с учетом закономерностей естественного хода развития речи у ребенка, соотносится с законами развития языка. Метод, разработанный П. Д. Енько, базируется на психологическом и лингвистическом принципах.

Крупными деятелями сурдопедагогики конца XIX — начала XX в. в России были Н. М. Лаговский и И. А. Васильев. Хотя они в своей практической работе испытывали сильное влияние «чистого устного метода», все же при этом стремились развивать лучшие традиции отечественной сурдопедагогики.

Н. М. Лаговский придавал большое значение «чувству» языка, которое вырабатывается путем постоянных упражнений, т. е. в процессе широко организованной языковой практики. Он рекомендовал учителю глухонемых поставить целью выработать такое «чувство» языка у своих учеников. Для этого, считал он, необходимы систематические беседы, устные и письменные пересказы и чтение. В его книге утверждается, что «понимание строения речи и правильность употребления ее без грамматики немыслимы». При этом грамматические правила он предлагал выводить путем индук-

<sup>1</sup> См. подробнее: Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей. — М., 1957.



ции, подтверждая их исключительно примерами из речевого запаса учащихся. В программах, разработанных им, указывалось, что все грамматические формы усваиваются попутно с чтением, составлением рассказов, описаниями и в контексте предложений.

И. А. Васильев в «Методике обучения глухонемых речи, письму и чтению», вышедшей в 1900 г., высказал свою точку зрения на процесс овладения речью в норме и при нарушенном слухе. Он решительно возражал против того мнения, что речь слышащего ребенка является его собственным созданием. Он считал, что ребенок хранит в своей памяти готовые фразы и образует новые формы, строит новые высказывания по образцам уже известных ему фраз, а не творит их заново по законам грамматики. И. А. Васильев рекомендовал приучать и глухонемого ребенка проводить такую же работу над языком, основанную на законах ассоциации.

У И. А. Васильева заметно стремление при обучении глухих языку обеспечивать единство в усвоении лексических и грамматических значений, переходящее подчас в смешение тех и других (поскольку он предлагал значение каждой формы слова рассматривать как значение нового слова).

Если учесть, что И. А. Васильев много работал также над методами обучения глухих чтению, пытаясь навести лексический порядок в оформлении специально разработанных текстов, изобрел также особый «киношрифт» для обучения чтению с губ естественной речи говорящего, где звуки должны быть представлены во всех положениях, то следует признать, что вклад его в развитие сурдопедагогики исключительно велик.

Обобщая длительный и сложный путь развития русской сурдопедагогики, где обучение языку всегда составляло центральную проблему, важно подчеркнуть основные моменты в становлении взглядов на речевое развитие глухих детей:

1. Понимание природы глухонемоты, зависимости отклонений в речевом развитии от степени и времени нарушения слуха, значения речи для умственного развития и путей компенсаторного развития за счет использования других анализаторов и специальных методов обучения складывалось в течение длительного времени, поэтапно приближаясь к материалистическому объяснению всех этих фактов и явлений.

2. В работах многих отечественных сурдопедагогов, взявших все позитивное из опыта представителей разных педагогических систем за рубежом, интенсивно разрабатывавших собственные подходы к обучению, находим ценные методические рекомендации по обучению глухих языку. Это касается приближения специального обучения языку к естественному ходу речевого развития и изучения всего многообразия языковых форм и значений с учетом возможностей и потребностей глухих детей.

Советская сурдопедагогика вобрала в себя положительный опыт прошлого и усилила научную разработку многих вопросов, связанных с созданием целостной дидактической системы.



## § 5. РАЗРАБОТКА ВОПРОСОВ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В СОВЕТСКОЙ СУРДОПЕДАГОГИКЕ

После Октябрьской революции учебно-воспитательные учреждения для всех аномальных детей, содержащиеся ранее в основном на средства благотворительности, были включены в общую систему народного образования, переведены на государственное финансирование, что обеспечило глухим получение цензового образования и организацию работы специальных школ по стабильным программам.

Главный импульс развитию сурдопедагогики придали общепсихологические и дефектологические идеи Л. С. Выготского, особенно его теоретические исследования, направленные на разработку основных принципов дефектологии. Взгляды Л. С. Выготского на процессы психического развития в норме и патологии, на роль речевого развития в становлении личности, на пути компенсаторного развития и сущность социализации аномального ребенка имеют непреходящее значение для всего последующего развития сурдопедагогики. Много конкретных соображений высказано им в отношении обучения глухих детей языку.

Раскрывая вопрос о месте обучения языку в общей системе воспитательно-образовательной работы с глухими, Л. С. Выготский четко обозначил задачи речевого развития учащихся. «Речь,— писал он,— всегда есть плюс еще нечто, речь как часть целого поведения, поступка, действия, опыта»<sup>1</sup>. При этом он был убежден, что в проблеме речи «как в фокусе сходятся все частные проблемы развития глухонемого ребенка»<sup>2</sup>.

В сурдопедагогической науке и практике советского периода было выдвинуто много ценных идей и предложений к усовершенствованию педагогического процесса в школе глухих. Однако вплоть до Всероссийского совещания по сурдопедагогике 1938 г. уровень речевого развития в школах и постановка обучения языку оставались неудовлетворительными. Как отмечалось в основных докладах на этом совещании (Р. М. Боскис, И. И. Данюшевский, Ф. А. Рау, Т. А. Власова и др.), «чистый устный метод» задерживает умственное развитие детей и не дает нужных результатов в обучении устной речи.

После совещания 1938 г. произошли изменения в обучении языку глухих детей. Были введены устная, письменная и дактильная формы речи. Язык стал пониматься как средство обучения и познания. В качестве вспомогательного средства предлагалось использовать жестовую речь. «Техника речи и чтение с губ» выделялись из учебного предмета «русский язык». Было увеличено число часов на русский язык.

Но наиболее интенсивная разработка всех проблем, связанных с дальнейшим совершенствованием образовательно-воспитательной работы в школах глухих, началась уже в послевоенные годы.

<sup>1</sup> Выготский Л. С. Собр. соч.— М., 1982.— Т. 5.— С. 81.

<sup>2</sup> Там же.— С. 215.



Р. М. Боскис, известная в советской сурдопедагогике как автор фундаментальных исследований, положенных в основу системы классификации детей с недостатками слуха, дала глубокий анализ специфики речевого и умственного развития глухих и слабослышащих учащихся, наметила общие подходы к обучению языку с учетом реальных возможностей детей с разным состоянием слуха.

Отмечая исключительную важность практики речевого общения, от которой в значительной степени зависит развитие подражания речи, Р. М. Боскис одновременно придает еще большее значение специальному обучению языку, систематически проводимой работе по формированию языковых знаний, так как роль речевого образца является все же ограниченной. Процесс овладения речевыми образцами должен быть, по ее мнению, управляемым.

В выборе направлений научных поисков при разработке эффективной системы обучения языку глухих важную роль сыграли исследования психологов Ж. И. Шиф, Н. Г. Морозовой, И. М. Соловьева и других. Ж. И. Шиф, автор многих работ по психологии усвоения языка глухими, показала особенности речевого развития глухих. Она постоянно напоминала о том, что языку надо обучать «исходя из особенностей языка как предмета». Эта идея получила воплощение в новых подходах к обучению языку.

В начале 50-х годов на основе обобщения исторического опыта обучения глухих детей языку, изучения имеющихся в науке взглядов на язык как общественное явление, широкой опытно-экспериментальной работы в школах глухих под руководством С. А. Зыкова стала создаваться новая система обучения глухих языку, получившая позже название коммуникативной. В этой системе нашли отражение современные научные представления о главной функции языка — общении и важнейшие достижения сурдопедагогической науки и практики. Эта система вобрала в себя все ценное и прогрессивное из сурдопедагогике прошлого и настоящего.

Постановка обучения языку по принципу формирования речевого общения, усиленная на следующем этапе научно-экспериментальных разработок (с 1964 г.) реализацией принципа связи усвоения языка с овладением детьми предметно-практической деятельностью (С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, Е. Н. Марциновская, Т. В. Нестерович и др.), привела к созданию принципиально новой, целостной дидактической системы. Эта система была повсеместно внедрена в практику и позволила поднять на новый уровень процесс обучения и воспитания в школах глухих и слабослышащих.

Были созданы условия для усвоения глухими школьниками знаний по всем общеобразовательным предметам в объеме требований восьмилетней массовой школы. Обучение произношению стало осуществляться в соответствии с принципами разработанной в эти же годы сокращенной системы фонем (Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина).



В 70-е годы был разработан новый по своим задачам, содержанию, методическим путям специальный подход к использованию и развитию остаточного слуха у глухих, что позволило расширить сенсорную базу для восприятия устной речи и овладения произношением (Т. А. Власова, Е. П. Кузьмичева). Так сложилась действующая ныне целостная система обучения глухих детей языку.

В настоящее время развитие сурдопедагогической мысли привело к осуществлению интенсификации педагогического процесса в школе глухих за счет усиления, более полной реализации наметившихся ранее подходов, научной разработки новых путей и методов формирования всех сторон словесной речи и разных видов речевой деятельности детей.

Дальнейшее совершенствование практики обучения глухих детей языку немыслимо без усвоения и развития позитивных идей, высказанных прогрессивными сурдопедагогами прошлого. Источник этот чрезвычайно богат. В этой связи полезно чаще вспоминать простые и мудрые слова выдающегося ученого и педагога Ф. Ф. Рау: «Только тот сурдопедагог способен творчески подходить к своей работе и уверенно двигать свою науку вперед, который хорошо знаком с историей ее развития и гарантирован тем самым от повторения ошибок прошлого, а также от пресловутого «открытия америк»<sup>1</sup>.

За свою многовековую историю сурдопедагогика прошла длительный путь индивидуального обучения глухих (до конца XVIII в.), из опыта которого в дальнейшем родилось несколько крупных педагогических систем. Каждая из этих систем обучения строилась на определенных теоретических положениях, опиралась на те или иные философские учения, придерживалась известных в каждую эпоху педагогических воззрений. Все рациональное, что содержалось в существовавших ранее системах, как правило, вбиралось в практику обучения при новых системах, углублялось, развивалось, получало новое направление. Так от одной системы к другой сохранялось их гуманистическое начало, укреплялась теоретическая база, расширялся арсенал методических средств.

## ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ЯЗЫКУ

### § 1. СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ПОЗНАНИЯ

Вторая половина XX в. стала эпохой становления коммуникативной системы обучения глухих детей. На разработку ее и внедрение были направлены крупные научные силы и поиски педагогов-энтузиастов.

Основоположителем этой системы был профессор С. А. Зыков. Объединив усилия нескольких групп ученых и педагогических

<sup>1</sup> Рау Ф. Ф. Формирование устной речи у глухих детей.— М., 1981.— С. 17—18.



коллективов многих школ, он последовательно, на протяжении почти четверти века, разрабатывал различные аспекты одной из самых сложных проблем дефектологии — проблемы обучения глухих детей языку.

Сложившаяся на сегодняшний день целостная, научно обоснованная система обучения языку не является догматическим сводом методических правил, она отличается гибкостью, подвижностью, открытостью для новых поисков и результатов. Ее развитие, обусловленное изменением требований со стороны общества и государства к школе, условий материальной и культурной жизни, новыми достижениями смежных наук, а также техники и медицины, характеризуется тем, что при сохранении своей главной направленности, центральной идеи она постоянно обогащается новыми аспектами, решает все более сложные педагогические задачи. При этом уточняются и конкретизируются, находят реальное методическое воплощение отдельные ранее выдвинутые положения коммуникативной системы, используются новые методы, приводятся в соответствие с современными общенаучными понятиями и категориями формулировка основных принципов системы, унифицируется используемая терминология.

Теоретическую базу существующей системы обучения глухих детей языку составляет разработанная за несколько десятилетий лингводидактическая концепция, которая представляет собой совокупность научных взглядов по аспектам: сущность системы (в отличие от метода, от подхода, от пути...), специфика языка, процесс речевого развития в норме и патологии, взаимосвязь языка и мышления, механизмы компенсаторного развития, принципы отбора языкового материала для специального изучения, соотношение форм речи для достижения тех или иных целей в обучении языку, целесообразность применения конкретных методов и приемов, пути дальнейшего совершенствования сурдопедагогической теории и практики.

Любая педагогическая стратегия приобретает тем большую ценность, чем больше она отвечает требованиям системности, целостности, гармоничности. В современной науке придается большое значение системным исследованиям, анализу системных объектов. Отмечается, что не всякий набор однородных элементов или явлений составляет систему.

К характеристикам системы как гармоничного целого относятся: 1) повторяемость целого в его частях; 2) соподчиненность частей в целом; 3) уравновешенность частей в целом; 4) соразмерность частей в целом; 5) единство целого.

Составные части системы (или ее компоненты) не просто связаны друг с другом и взаимообусловлены, они не только входят одна в другую, обеспечивая ее целостность, но и полностью раскрывают специфические черты системы в целом при анализе системной организации. Системную организацию следует представлять на трех уровнях. На концептуальном уровне можно обозначить важнейшие теории, учения, взгляды, идеи, используемые в



той или иной системе, в качестве теоретических посылок или методологических ориентиров. Структурный уровень организации системы позволяет вычленить важнейшие направления работы, этапы, составные части, подходы, методы, приемы, пути обучения, которые должны быть связаны друг с другом, не противоречить друг другу. Субстратный (инвариантный) уровень в организации системы дает общее представление о специфике системы, характеризуя ее в виде главных принципов, базисных понятий и категорий.

Любая из существовавших в прошлом сурдопедагогических систем, а не только утвердившаяся на сегодня коммуникативная, вполне может быть проанализирована с учетом указанных уровней организации системы, поскольку каждую из них характеризуют и положенная в основу философская концепция, и общенаучные взгляды на язык, на природу глухонемой, и педагогические идеи, распространенные в ту или иную эпоху. В каждой системе обучения можно выделить определенные звенья, направления, что и составляет структуру. Наконец, представители каждой из известных сурдопедагогике систем стремились обобщить свои идеи в виде общих требований, принципов, положений и обозначить конституирующие всю систему понятия. Не случайно один из главных создателей коммуникативной системы — С. А. Зыков, анализируя исторический опыт обучения глухих, решительно возражал против употребления термина «чистый устный метод». С. А. Зыков утверждал: «Чистый устный метод — не метод, а система, при которой известны разные методы: аналитический, слоговой, целых слов... Метод — это путь к достижению определенных задач. Система же включает в себя определение и задач, и содержания, и способов (методов) обучения и воспитания»<sup>1</sup>. Вместо традиционного названия «чистый устный метод» он в своих работах называл эту педагогическую систему «чисто устной системой».

Исходя из характеристики системных объектов, современных научных представлений о трехуровневой организации системы, из высказанных С. А. Зыковым взглядов на различия между методом и системой, следует признать, что коммуникативная система вполне соответствует своему названию, в чем можно убедиться, рассмотрев теоретические основы с позиций системного подхода.

## § 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА КОММУНИКАТИВНОЙ СИСТЕМЫ

Положения современной философии о языке, его связи с сознанием, об отношении их к действительности, о том, что язык служит «распредмечиванию» внешнего мира, чрезвычайно важны для понимания сущности языка при решении научных и прикладных задач. Сурдопедагогам особенно необходимо понять, что язык функционирует в различных материальных (физических) субстанциях: звуковой, графической, двигательной. Следовательно, рабо-

<sup>1</sup> Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. — М., 1977. — С. 8.

тать с  
том. Со  
лингви  
ское от  
ничено  
венной  
увелич  
только  
иной ст  
Роль яз  
ведения  
знаков  
переход  
С усвое  
базой ко  
ские опе  
ставлена  
ная форм  
и отноше  
няя умств  
дению со  
символа  
идеально  
ривается  
содержани  
ся доступн  
Язык возн  
для други  
гих», а за  
кратно и  
язык не из  
ния контак  
ется сотру  
ния, ни сам  
Положе  
человеческ  
людей что  
стали уже  
обществен  
холог А. Н  
и передает  
практики ч  
ния, услови  
форма его  
языка четк  
1 Леонтьев  
2 Ильенко  
Т. 2. — С. 224.  
3 Леонтьев



тать с языком следует так же, как с любым материальным объектом. Современная лингвистическая философия, или философский лингвистицизм, выступает за абсолютизацию языка, за мистическое отношение к слову, утверждая, что наше познание мира ограничено возможностями языка, являющегося даром сверхъестественной силы, что все мы находимся «в плену у языка», т. е. преувеличивает роль языка. Действительность на самом деле не есть только то, что выражено в языке. Через язык мы можем в той или иной степени познать природу, но природа не зависит от языка. Роль языка в этом познании как способа абстрагирования, перевода непосредственных ощущений от внешнего мира в систему знаков безусловно велика. С помощью языка осуществляется переход от мира внешнего к миру внутреннему, психическому. С усвоением языка развивается словесно-логическое мышление, базой которого являются языковые значения, понятия и логические операции. Как отмечает А. Н. Леонтьев, «в значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений. Через словесные значения осуществляется внутренняя умственная деятельность в плане сознания»<sup>1</sup>. Язык, по утверждению советского философа Э. И. Ильенкова, обеспечивает для символа или знака возможность «быть непосредственным телом идеального образа внешней вещи»<sup>2</sup>. Таким образом, язык рассматривается как явление материально-идеальное. С помощью языка содержание мысли индивида доводится до окружающих, становится доступным «для других» и «лишь тем самым для меня самого». Язык возник как средство общения, он нужен в первую очередь для других. Значит, и усваивается он также вначале «для других», а затем «для себя». Это его свойство подчеркивали неоднократно и Л. С. Выготский, и С. А. Зыков. Из этого следует, что язык не изучается впрок, а сразу же служит способом установления контактов с другими людьми. С помощью языка осуществляется сотрудничество сознаний. Поэтому без языка «нет ни сознания, ни самосознания».

Положения о том, что язык является важнейшим средством человеческого общения, что возник он благодаря потребности людей что-то сказать друг другу в процессе коллективного труда, стали уже аксиоматическими. Созидающая сила языка в развитии общественного сознания общепризнана. Известный советский психолог А. Н. Леонтьев писал: «Язык — это то, в чем обобщается и передается отдельным людям опыт общественно-исторической практики человечества; это, следовательно, также средство общения, условие присвоения этого опыта индивидами и вместе с тем форма его существования в их сознании»<sup>3</sup>. В этом определении языка четко обозначены две основные функции — коммуникатив-

<sup>1</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. — М., 1975. — С. 141.

<sup>2</sup> Ильенков Э. И. Идеальное // Философская энциклопедия. — М., 1962. — Т. 2. — С. 224.

<sup>3</sup> Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 378.



ная и познавательная. Последняя связана со способностью обобщения и фиксации знаний в знаковой системе, которая и образует форму языкового сознания.

В языке выделяется еще одна важная функция языка — воздействия. Эта функция проявляется в словесной регуляции поведения, реализует воспитательную роль языка в человеческом коллективе. Положения современной философии о языке, сознании, общении образуют ядро концептуальной основы существующей коммуникативной системы обучения глухих детей языку. Этими положениями определяются основные методологические ориентиры принятой постановки работы по языку с глухими.

Путь обучения языку, построенный на формировании словесной коммуникации, оказывается наиболее оптимальным и приемлемым не только для речевого развития детей с недостатками слуха, но и для воспитания всех их личностных свойств и качеств.

Коренным недостатком некоторых педагогических систем, например «чистого устного метода», было именно полное отрешение от всех других педагогических задач, кроме обучения устной речи, чем наносился непоправимый ущерб социальному воспитанию в школе глухих. Как видим, не любой подход к обучению языку позволяет обеспечить соединение задач речевого развития с воспитательными. Личностное развитие детей обеспечивается развитием речевой коммуникации, деятельности, сознания, а не овладением произношением речевых единиц, подобранных без учета потребностей общения, по фонетическому принципу, не изучением словаря и грамматики вне речевой деятельности. Адекватное конкретной жизненной ситуации речевое общение является не только конечной целью овладения языком, но и основным условием полноценного усвоения его содержательной стороны.

Научное толкование природы языковых явлений и сознания получает научное подкрепление, глубокое психофизиологическое и лингвистическое обоснование в исследованиях ученых, представителей разных наук — физиологов, психологов, лингвистов.

### **§ 3. ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПУТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ**

Физиологическое объяснение формируемых у человека языковых процессов и взаимодействия между мозгом и языком как между двумя материальными системами находим в рефлексорной теории И. М. Сеченова, И. П. Павлова и их последователей.

Заслуга И. М. Сеченова как физиолога и психолога состоит в том, что он в рефлексорную работу мозга включил все акты сознательной и бессознательной психической жизни человека, показал роль речи как основного условия мышления внечувственными объектами, подчеркнул значение деятельности речедвигательного анализатора и речевых кинестезий для психического отражения действительности в сознании. Показав, что речь, как и все психические процессы, по способу своего происхождения является



рефлексом, И. М. Сеченов тем самым наметил и путь ее специального формирования на основе применения (упражнения) и закрепления. Он заявил, что и в отношении обучения речи глухонемых, несмотря на использование обходных путей, рефлексорный принцип сохраняется.

И. М. Сеченов своими физиологическими исследованиями заложил основы учения о механизме речемышления и вплотную подошел к разработке психологической теории речи. Значение теории И. М. Сеченова для сурдопедагогики заключается в том, что он выделил функцию мышечных ощущений, состоящую в организации и управлении движениями, в объединении, или интеграции, различных сенсорных раздражений в единую функциональную систему. Его учение о роли мышечных ощущений позволяет глубже осознать связь речевых кинестезий и ощущений от движущейся руки при дактилировании, функцию поддержки и усиления одних через другие.

И. П. Павлов является создателем нового раздела физиологии — физиологии больших полушарий головного мозга. Своей деятельностью он обозначил условнорефлексорный этап в развитии учения о деятельности мозга и пришел к новым открытиям, в том числе к открытию второй сигнальной системы, которое по отношению к сурдопедагогике является одной из фундаментальных теорий. Словесную речь — «чрезвычайную прибавку на уровне человека», «сигнал сигналов» — И. П. Павлов обозначил как средство социальной связи, «межлюдской сигнализации» и подчеркнул, что вторая сигнальная система изменяет не только связь человека со средой, но и отношение к самому себе.

Физиологические исследования И. П. Павлова, его учение о двух сигнальных системах углубили материалистическое представление о механизмах речемыслительной деятельности человека, связали рефлексорную теорию с положением о языке как средстве общения и условия абстрактного мышления.

Опыты по исследованию взаимодействия первой и второй сигнальных систем проводились А. Г. Ивановым-Смоленским, Н. И. Красногорским. Последний показал процесс развития детской речи на основе павловской рефлексорной теории. Все эти данные физиологии подводят к пониманию роли второй сигнальной системы как нового «регулятивного принципа» поведения человека, включенного в мир языка, подчеркивают тем самым значение словесной речи для глухого ребенка.

Многие советские ученые (Е. В. Шорохова, В. И. Безруков, Н. Г. Комлев) высказали утверждения, что между первой и второй сигнальными системами у человека существует генетическая связь и что первая сигнальная система преобразуется, получает свое материальное выражение только через слово. Таким образом, непосредственное восприятие предметного мира у говорящего человека и безъязычного, необученного глухонемого принципиально различно. Этот взгляд на роль языка в восприятии и мышлении, положение о том, что подлинно человеческое мышление как на



уровне понятийного, так и на уровне чувственно-образного невозможно без участия языка, был в свое время высказан известным лингвистом А. А. Потебней, который писал: «Не следует, однако, забывать, что умение думать по-человечески, но без слов, дается словами...»<sup>1</sup> Примечательно, что данное утверждение, разделяемое ныне психологами, подкреплялось А. А. Потебней конкретным примером из сурдопедагогики: «Глухонемой без говорящих или выученных говорящими учителями век оставался бы почти животным»<sup>2</sup>.

Развивая идеи И. П. Павлова о двух сигнальных системах, А. Н. Соколов в своих исследованиях внутренней речи человека показал специфику первой сигнальной системы человека. Он пишет: «Усвоение речевой системы понятий приводит к тому, что у человека, **владеющего речью** (выделено нами.— Л. Н.), фактически и все другие формы мышления (наглядно-образное и наглядно-практическое) происходят на языковой базе, т. е. на основе ранее приобретенных понятий, которые сохраняются в памяти и в дальнейшем актуализируются в виде скрытой, или внутренней, речи»<sup>3</sup>.

Внутреннюю речь А. Н. Соколов, вслед за И. М. Сеченовым и И. П. Павловым, придающим речевым кинестезиям значение «базального компонента мышления», рассматривает как «основной механизм мышления». Он считает, что внутренняя речь представляет собой взаимодействие различных речевых механизмов — двигательного, слухового, зрительного. Все эти данные физиологии позволяют полнее понять роль речедвигательного анализатора, развивающегося только в процессе применения словесной речи, в образовании механизмов речи и мышления.

Огромная роль в развитии учения И. П. Павлова о второй сигнальной системе как специфически человеческом способе уравновешивания организма со средой принадлежит Н. И. Чуприковой. Ею разработана концепция о второсигнальных управляющих импульсах. Она доказала, что само развитие физиологических аппаратов обобщения и отвлечения осуществляется только на базе языка и только в условиях коллективной общественной деятельности людей. Кроме того, ею отмечается, что решительно все стороны мозговой деятельности человека пронизаны действием второсигнальных управляющих импульсов.

Опираясь на данные физиологии, современная сурдопедагогика четко и последовательно решает одну из главных своих задач — учить глухого словесной речи, применению ее в функции общения и познания окружающего мира.

Действующая система обучения глухих использует в качестве теоретической базы и физиологическое обоснование принципов компенсации нарушенных функций, которые разработаны в русле

<sup>1</sup> Потебня А. А. Мысль и язык.— Харьков, 1926.— С. 49.

<sup>2</sup> Там же.— С. 49.

<sup>3</sup> Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление.— М., 1968.— С. 4.



павловской физиологии академиком П. К. Анохиным. В соответствии с этими принципами, необходимо вместо нарушенного анализатора (или наряду с ним) шире использовать деятельность других анализаторов, создавать условия компенсаторной перестройки. С учетом компенсаторной теории П. К. Анохина в обучении глухих детей языку используется зрительное, слухо-зрительное, а также развивающееся слуховое восприятие. Опору составляют также кинестетические и тактильно-вибрационные ощущения. Обучение словесной речи осуществляется на полисенсорной основе.

В содержание обучения глухих детей языку входит формирование речевой деятельности в разных ее видах, таких, как говорение, чтение, письмо, дактилирование, слухо-зрительное восприятие, зрительное восприятие, собственно слуховое восприятие. В состав каждого вида речевой деятельности входят отдельные речевые действия. Выполнение совокупности осознаваемых речевых действий требует многоуровневого управления со стороны мозга, с тем чтобы упроченное действие становилось условием выполнения другого, переходя уже на уровень операции. Согласно еще одной физиологической теории, которая связана с именем Н. А. Бернштейна, мозг является многоканальным устройством, которое совершает внутри одной деятельности операции на разных уровнях контроля сознания. Одни виды деятельности совершаются на уровне осознаваемой ведущей деятельности, другие, достаточно упроченные действия совершаются на уровне фонового автоматизма. Необходимо, чтобы в ходе обучения речевые умения были доведены до уровня автоматизма, так как те действия, над которыми говорящий задумывается в момент говорения, нарушают плавность речи.

В процессе обучения языку глухих, в зависимости от того аспекта, который находится в зоне осознания (лексико-грамматический, артикуляционный, семантический), важно не только выделить ведущую деятельность, но и создать условия для выполнения других речевых действий на уровне фонового автоматизма и переключения их на следящий контроль. Теория Бернштейна важна для понимания правильного дозирования старого, упроченного речевого материала и нового, для определения требований к речи детей: построенной с помощью учителя, сопряженной с ним речи, затем отраженной и речи самостоятельной, инициативной. Учет физиологических механизмов при сочетании отработанных и новых речевых средств обязателен.

На основе теории Бернштейна возможно превратить специальное обучение языку в процесс, управляемый и контролируемый со стороны учителя.

Смысл научного обоснования методики обучения глухих детей языку — в опоре прежде всего на физиологические механизмы речевого поведения человека и в создании условий, при которых эти механизмы могли бы срабатывать. На основе законов физиологии может быть заложен научный фундамент и психологии, и педагогики.



Любая система коррекционного обучения необходимо включает в себя психологический аспект.

Стержнем современной психологической науки служит теория **деятельностной детерминации психики**, величайшая заслуга в разработке которой принадлежит Л. С. Выготскому. Язык включен в систему общепсихологических категорий благодаря деятельностной трактовке и сознания, и языка. Ядро психологической концепции Л. С. Выготского о происхождении высших психических функций составляет тезис об опосредствующей функции знака (в том числе и языкового) в предметной деятельности. Л. С. Выготский считал, что с психологической стороны человека от животного отличается **сигнификация** поведения, т. е. создание и употребление знаков и орудий, с помощью которых внешняя предметная деятельность опосредствуется и вращивается, интериоризируется, становится внутренней, психической деятельностью. В этом суть языка как явления идеально-материального, т. е. способствующего переходу материального в идеальное (в форму сознания) и наоборот. Л. С. Выготским и его учениками достаточно глубоко были изучены и освещены вопросы возникновения и развития речи, речевого общения, языкового мышления, проблемы языкового знака и значения. Речь — одна из разновидностей знака. Присвоение знаков идет в процессе совместной предметной деятельности и через общение. Социальная природа сознания образуется тем, что в нем отражена в обобщенном, означенном виде внешняя совместно распределенная и коллективная деятельность.

Показывая, что в развитии ребенка существует доречевая фаза мышления и доинтеллектуальная фаза речи, Л. С. Выготский придает самое большое значение моменту их слияния, поскольку только этим и определяется поворот к подлинно человеческому существованию. Это слияние не только возможно на известной ступени физического созревания (в раннем возрасте), но и обусловлено степенью развития предметной деятельности и ранних форм общения.

Л. С. Выготский дал глубокий психологический анализ разных форм речи, показал различия между устной и письменной речью, отметив осознанность и произвольность, а также структурную развернутость последней, выявил специфику внутренней речи и ее связующую роль в процессе мышления и речи.

Проблема внутренней речи является одной из самых трудных областей исследования, но только через нее можно найти ключ к пониманию взаимоотношений речи и мышления. Развивается же внутренняя речь из внешней, громкой, синтаксически развернутой словесной речи. Значит, путь к речевому мышлению пролегает от внешней, звуковой к внутренней, свернутой речи. Таков в общем виде механизм речемыслительной деятельности. Поэтому при обучении глухих нельзя обойтись без звуковой словесной речи, и любые попытки отказаться от нее нанесут ущерб умственному развитию глухого ребенка.

Речевой код, являющийся базой мышления, хранится в рече-

вых меха  
мускулат  
М. М. К  
руки, пр  
глухими  
речи в об  
тельной,  
сущих ос  
щения, об  
Для по  
ной смыс  
рой невоз  
имеет пол  
синтеза в  
мается не  
ками, стру  
же важен  
В совр  
посвящен  
для лично  
Психологи  
показываю  
Из них сле  
задачам по  
предметом  
муникатив

#### § 4. ЛИНГВИ

В целях  
тического  
прежде все  
теоретикам  
вистическо  
обучения я  
Известн  
Л. В. Щер  
общения к  
лингвистик  
связь линг  
«выигрют  
мая и «про  
Г. И. Рожк  
чения русс  
психологиче  
1 См.: Ко  
2 Щерба  
3 Рожкова  
ского языка и



вых механизмах мозга, но в формировании этого кода участвует мускулатура губ, гортани, языка, пишущей руки. Согласно данным М. М. Кольцовой, в этот код входят ощущения от движущейся руки, при этом она ссылается на дактилологию, используемую глухими<sup>1</sup>. Исходя из этого следует предусматривать применение речи в общении во всех формах — не только в устной и устно-дактильной, но и в письменной, включая виды письменных работ, несущих особую коммуникативную нагрузку: записки, письма, сообщения, объяснения и т. д.

Для понимания процесса восприятия речи и механизма встречной смысловой догадки, встречной речевой активности, без которой невозможно полноценное речевое общение, важное значение имеет положение Н. И. Жинкина «о механизмах упреждающего синтеза в речевых процессах», согласно которому речь воспринимается не по частям, не по отдельным элементам, а целыми блоками, структурами. Психологический анализ этого механизма также важен для сурдопедагогики.

В современной психологии большое место занимают работы, посвященные проблеме речевого общения и раскрытию его роли для личностного развития (М. И. Лисина, А. К. Маркова и др.). Психологические работы, как и физиологические исследования, показывают в целом значение языка для социализации человека. Из них следует, что процесс обучения языку может быть подчинен задачам психического развития, формирования личности, для чего предметом усвоения должны стать основные функции языка — коммуникативная и познавательная.

#### § 4. ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СИСТЕМЫ

В целях использования достижений лингвистики для теоретического обоснования коммуникативной системы важно понять прежде всего правильность утверждения, разделяемого многими теоретиками языкознания и методистами, что без прочной лингвистической базы не может быть научно обоснованной методики обучения языку.

Известные лингвисты А. А. Потебня, А. И. Пешковский, Л. В. Щерба стремились осмыслить методику на основе ее общения к языкознанию, заложить в ее основу важнейшие идеи лингвистики и психологии речи. Л. В. Щерба особенно ратовал за связь лингвистики и сурдопедагогики, считая, что от связи этой «выиграют и наука, и практика»<sup>2</sup>, «Методика — величина зависящая и «производная» от самого языкового материала», — пишет Г. И. Рожкова, давая лингвистическое обоснование методики обучения русскому языку как иностранному<sup>3</sup>. Ж. И. Шиф, изучая психологические особенности речи глухих, также пришла к вы-

<sup>1</sup> См.: Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. — М., 1979. — С. 165—168.

<sup>2</sup> Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — С. 46.

<sup>3</sup> Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. — М., 1977. — С. 4.



воду, что языку надо обучать исходя из особенностей языка как системы. Поэтому сурдопедагогика всегда черпала многие из своих идей непосредственно из лингвистики.

Проследив общие тенденции в развитии многочисленных лингвистических учений, можно отметить то наиболее характерное, чем можно воспользоваться сурдопедагогике:

- 1) усиление внимания к семантическому и синтаксическому аспектам языка;
- 2) углубление представлений о целостности и системности языка;
- 3) стремление выйти за пределы изучения языка как стандарта, как результативного образования и рассматривать его в действии, в режиме употребления как речевую деятельность, с учетом коммуникативной ситуации и других внелингвистических факторов;
- 4) определение в качестве центральной единицы лингвистического анализа — структуры предложения, которое составляет верхнюю границу языка и соотносится с процессами коммуникации и мышления;
- 5) признание в науке о языке примата синтаксиса перед морфологией;
- 6) выделение в применяемом естественном человеческом языке творческого аспекта, что делает язык уникальным явлением;
- 7) применение для описания языка вместо дихотомии «язык — речь» трехчленной формулы: языковая способность — языковой процесс (речевая деятельность) — языковой стандарт (языковая система);
- 8) стремление выделять смысл высказываний как результат синонимических преобразований структуры предложения.

Коммуникативная система обучения языку глухих полностью признает справедливость положения о том, что «в языке все существует не раздельно, а в очень тесном переплетении»<sup>1</sup>, которое и выражает целостный, системный характер языка. Это положение было сформулировано еще известным лингвистом В. Гумбольдтом (1767—1835), который одним из первых обратил внимание на системное устройство языка. Он писал: «В языке нет ничего единичного, каждый его элемент проявляет себя лишь как часть целого»<sup>2</sup>.

Учет в методике системного представления о языке, сложившегося в лингвистике, реализуется в отказе от поочередного изучения разных сторон и уровней языка и в стремлении давать глухому с самого начала не отдельные слова и их формы, а готовые речевые высказывания, необходимые для выражения просьб, желаний, чувств, мыслей. Все языковые значения в условиях коммуникации глухой школьник, согласно взглядам С. А. Зыкова, может усваивать в широком речевом потоке, а не при последовательной их отработке.

<sup>1</sup> Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика. — М., 1968. — С. 73.

<sup>2</sup> Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. — М., 1984. — С. 313—314.

Деятельность психологов (ев), приспосабливает: «В потенции... нуть к... ния его д... Языко... никации. ведет и к языковой только от... ляемых в ном контекста, чивающая закрепление способству... ковых норм Речевая де... языковой... Итак, д... ной лингвистической способности «языковая система». К... видно из и... взглядов на... и мышления философии,

§ 5. СТРУКТУРА СИСТЕМЫ

Структура представляющие уровни обучения (с по языку на коммуникативное содержание Структура как охватывающая содержание, и Знакомство с языком, необходимыми полными системами

<sup>1</sup> Звегинцев В. А. С. 323.



Деятельностная трактовка языка, данная в фундаментальных психологических и психолингвистических теориях (А. А. Леонтьев), присуща и современному языкознанию. В. А. Звегинцев отмечает: «В языке таятся неисчерпаемые и совсем еще не тронутые потенции познания человека и окружающего его мира, но проникнуть к ним можно не через описание языка, а посредством изучения его деятельности»<sup>1</sup>.

Языковая деятельность проявляется в реальных актах коммуникации. Поэтому обучение языку по принципу речевого общения ведет и к усвоению языка, и, что особенно важно, к развитию языковой способности, т. е. умению угадывать содержание не только отработанных предложений, но и новых, впервые употребляемых в тех или иных условиях общения, а также в определенном контексте высказываний. Активная речевая практика, обеспечивающая удовлетворение коммуникативных потребностей, а не закрепление определенных слов, конструкций, категорий и форм, способствует усвоению речевого материала и определенных языковых норм, поскольку речь несет в себе информацию о языке. Речевая деятельность является условием возникновения и развития языковой способности и усвоения системного устройства языка.

Итак, действующая педагогическая система в качестве основной лингвистической концепции использует модель языка: «языковая способность — языковой процесс (деятельность) — языковая система». Концептуальный уровень коммуникативной системы, как видно из изложенного, образуется совокупностью теоретических взглядов на язык, процесс речевого развития, взаимосвязь языка и мышления, сущность речевого общения, которые сложились в философии, физиологии, психологии, лингвистике.

## § 5. СТРУКТУРНЫЙ И СУБСТРАТНЫЙ УРОВНИ КОММУНИКАТИВНОЙ СИСТЕМЫ

Структурный уровень системы включает в себя основные, составляющие единое целое компоненты системы. Раскрытие этого уровня будет обеспечено изложением организационных условий обучения (см. следующую главу), основных направлений работы по языку на разных этапах обучения. Таким образом, о структуре коммуникативной системы можно получить представление, изучив содержание всех разделов, глав, параграфов данного пособия. Структура книги соотносится со структурой системы обучения, так как охватывает и главные аспекты работы над языком, и периоды обучения, и разделы программы, в которой отражены основные содержательные единицы обучения.

Знакомясь последовательно с материалом каждой части учебника, необходимо увязывать ее содержание с исходными теоретическими положениями и рассматривать в единстве с другими уровнями системы. Освоив составные части всей работы по языку в

<sup>1</sup> Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика. — М., 1968. — С. 323.



школе глухих и увязав их с исходными теоретическими положениями, можно понять суть системы.

Целостную, гармоническую систему как объект познания характеризует и **субстратный уровень**, в котором обычно в сжатом виде бывает представлено все самое специфическое, главное, что отличает данную систему от других. Самое характерное для системы выражается, как правило, в виде основных принципов и базовых понятий, которыми описывается система. Наряду с принципами обычно формулируются и основные педагогические требования.

Руководящие требования к организации работы по языку и отбору речевого материала при существующей системе:

обучать языку как средству общения, т. е. в самом его действии, применении, в диалоге;

развивать потребность в употреблении словесных средств;

создавать речевую среду, повышать ее развивающий потенциал;

обеспечивать усвоение языка в тесной связи с развитием коллективной практической деятельности детей;

учить общению глухих детей с помощью разных форм словесной речи не только с учителем, но и между собой;

для включения глухих детей в речевое общение с первых шагов обучения использовать наиболее доступную для быстрого усвоения и восприятия форму речи — дактилологию, которая по мере овладения навыками произношения и письма должна перейти в разряд вспомогательных средств;

используемый речевой материал подбирать с учетом адекватности задачам речевого высказывания;

построение и лексическую наполняемость используемых в общении речевых высказываний приближать к синтаксису устной речи, т. е. давать в первую очередь неполные предложения, типовые, вопросительные, побудительные, повествовательные сообщения;

предъявление словарного материала не ставить в зависимость от звуко-буквенного состава слов и произносительных возможностей детей;

предъявляемый детям речевой материал вводить путем сопряженного, отраженного и самостоятельного (по образцу) проговаривания, без разъяснения значения слов и правил их соединения;

средством ознакомления с семантикой сделать адекватное использование речевого материала и включение одних и тех же слов в разные типы высказываний.

### Принципы коммуникативной системы

Сущность коммуникативной системы обучения глухих детей языку отражают три основных принципа — генетический, деятельностный, структурно-семантический.

**Генетический принцип** — проявление общих закономерностей развития — от низших стадий к высшим, от зачаточных форм к



зрелым, от простейшего проявления к сложному функционированию. Обучая языку с учетом генетического принципа, необходимо не только использовать данные онтогенеза речевого развития ребенка и филогенеза (истории возникновения и развития языка в человеческом обществе), но и опираться на результаты обучения детей на каждой предыдущей стадии и предвидеть возможные достижения последующих этапов обучения. Каждое речевое умение, проявляемое ребенком сегодня, возникло не на пустом месте, истоки его следует искать в более простых формах этого умения, зная, на что следует опереться при переходе на следующий, более высокий уровень развития.

Выдающийся советский ученый, нейропсихолог и нейролингвист А. Р. Лурия, выступая против теории врожденных идей в отношении языка и языковой способности, убедительно доказал, что генетические корни языка следует искать не в самом языке, а в ранних формах практической деятельности ребенка. Данные онтогенеза речи свидетельствуют, что сама звуковая оболочка словесной речи возникает из таких форм, как эмоциональные крики, гуление, лепет. Структурное оформление речи тоже возникает из первых приближенно оформленных слов ребенка, которые по своему содержанию представляют из себя слово-предложение. Постепенное расширение значения усваиваемых ребенком слов ведет к развитию сознания. Но речь в целом, как средство общения, возникает из совместной со взрослым практической деятельности.

Следуя генетическому принципу, педагог обязан учитывать в начале обучения основные предпосылки к пользованию языком: внимание к лицу говорящего, готовность выполнять совместные действия, умение подражать предметным и речевым действиям взрослого, голосовые реакции, попытки артикулировать, приближенное проговаривание отдельных слов и т. п. На более продвинутых стадиях овладения речью важно правильно оценивать достигнутый уровень развития, представлять по отношению к нему более низкий и более высокий уровень развития. Генетически рассмотреть какой-либо процесс — значит выделить в нем иерархическую соподчиненность уровней развития и целенаправленно воздействовать на переход с одного уровня на другой, более высокий, не игнорируя того, что осталось позади, а, наоборот, закрепляя достигнутое.

Генетический принцип — одно из проявлений системного подхода и необходимая принадлежность целостной системы обучения.

**Деятельностный принцип** отражает главную направленность коммуникативной системы — на обучение языку как формированию деятельности словесного общения. Если учеником накоплен определенный словарь, усвоены некоторые правила соединения слов, изменения и образования их, то это еще не речь, не речевая деятельность. Постоянное применение речевых средств — сначала готовых типовых фраз разной модальности в реальных ситуациях общения, затем осознанное построение новых типов высказываний по имеющимся речевым образцам и, наконец, вполне сознательная



работа с языковым материалом в целях его упорядочения и целенаправленного отбора — таков путь развития речевой деятельности.

Деятельностный принцип реализуется в коммуникативной системе обучения глухих детей языку в двух направлениях. Во-первых, осуществляется сближение процесса усвоения детьми языка с овладением предметно-практической деятельностью. Эта практическая деятельность пронизывает содержание всех учебных предметов в школе глухих. Кроме того, выделен в учебном плане школы глухих особый учебный предмет, где деятельность с различными предметами и материалами становится базой овладения многими умениями — организационными, ручными, речевыми, условием формирования планирующей деятельности, житейских понятий, навыков коллективной работы. Во-вторых, деятельностный принцип означает рассмотрение самого применения языка как особой речевой деятельности и анализ ее структуры с выделением в ней мотивов, целей, способов, действий, операций.

Особенно важен для развития коммуникации учет мотивационно-потребностного плана речевой деятельности. Обучение языку строится так, чтобы у детей был повод, была причина, была потребность, острая необходимость, применяя речевые средства, их и усваивать, запоминать на основе частого мотивированного применения в определенных ситуациях, а не выучивать для того, чтобы применять когда-то потом. Не менее важна и операционно-техническая сторона овладения видами деятельности: говорением, чтением, письмом, дактилированием, зрительным и слухозрительным восприятием.

Учитывая деятельностный принцип, педагог обязан постоянно помнить: социальный смысл коммуникации состоит в том, что она обслуживает любую другую деятельность — трудовую, учебную, общественную и т. д., и соответственно строить процесс обучения языку.

**Структурно-семантический принцип** — это требование учета специфики языка как системно-структурного образования. В современной трактовке устройства языка дается описание единиц языка, которые могут быть сгруппированы по уровням от самого низшего — фонем до самого высшего — предложений и связей между единицами внутри одного уровня и между разными уровнями. В качестве языковых единиц выделяются предложения, словосочетания, слова, морфемы, фонемы. Коммуникация осуществляется только на уровне предложений. Предложения же соотносятся с актами мышления. Поэтому усвоению, а также специальному изучению на более поздних этапах школьного обучения подлежат главным образом предложения.

Все единицы языка могут соединяться друг с другом тремя видами связей: синтагматическими, парадигматическими, иерархическими. **Синтагматические** связи проявляются между звуками в слове, между словами и словосочетаниями в предложении, между предложениями в тексте. Это связи междусловной, линейной после-



довательности речи. Они выявляются в естественном речевом потоке, в живой связной речи. Усваиваться они могут только через применение речи. **Парадигматические** отношения устанавливаются между единицами языка в языковой системе: междусловные смысловые отношения (синонимические, антонимические и т. п.), отношения между формами слов (при склонении, спряжении, изменении по временам и т. п.), отношения между языковыми, грамматическими категориями (части речи, члены предложения и т. п.). Эти связи обнаруживаются в различного рода классификациях речевых единиц и, следовательно, усваиваются через специальные языковые наблюдения и обобщения, сопоставления и группировку единиц. **Иерархические** отношения — это соподчиненность единиц по уровням языка — от фонемы до предложения и выше. Усваиваются они в процессе анализа, членения речевого потока.

Система языка, которому учат в специальных педагогических условиях, обязывает строить процесс обучения с учетом значения единиц языка для общения и не упускать из виду существующих в языке связей и отношений. Само различие отношений по типу синтагматика — парадигматика обязывает, наряду с применением готового речевого материала в живом общении, где полнее всего реализуются синтагматические связи, вести специальную систематическую работу (наблюдения — сопоставления — упражнения — обобщения). Без специального обучения анализу языкового материала, дифференциации значений не могут быть в полной мере осознаны также иерархические отношения. Усвоение языка означает усвоение его единиц и связей между ними, что возможно не только в общении, но и в постепенном осознании того, с помощью чего осуществлялось это общение. Структурно-семантический принцип вызывает необходимость привлекать внимание детей к структурной организации высказывания, т. е. к форме выражения и к его содержательной, смысловой стороне. Однако это делается, если речевой материал уже знаком, обкатан в речевой практике.

Итак, структурно-семантический принцип дает целый ряд направлений в работе над речевым материалом в специальных условиях: начинать от коммуникативно значимых единиц — связных высказываний, отрабатывать вначале синтагматические отношения; работу над формой и содержанием речевого высказывания вести параллельно; от применения речевого материала в естественных условиях общения подниматься до уровня его осознания, для чего вести языковые наблюдения и обобщения.

**Базовыми понятиями системы** обучения глухих детей языку являются: общение, потребность, речевая среда, практическая деятельность, речевой материал, языковые наблюдения, виды речевой деятельности, уровни речевого развития, речевое высказывание, структура высказывания, смысл высказывания, речевое мышление, функции языка, языковая способность.

Характеристика существующей системы с раскрытием трех уровней системной организации позволяет достаточно полно представить теоретические основы обучения глухих детей языку.



### ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Специфику каждой педагогической системы составляют не только ее теоретические основы и вытекающие из них установки обучения, но и создание конкретных организационных условий и форм обучения.

При всех известных системах сурдопедагогики в ней в первую очередь намечались **разные ступени обучения**. Весь предлагаемый для специального изучения языковой материал распределялся по этим ступеням, усложнялся по содержанию, увеличивался и в объеме. Для одной ступени выдвигались одни требования к выработке речевых навыков, для следующей — более сложные. Ступенчатость обучения часто определялась однозначно — возможностью детей или пройти лишь самые азы обучения, или получить достаточно широкое образование по всему курсу школьного обучения. Последнее зависело не только от умственных способностей, хотя и было связано с состоянием слуха, условиями воспитания в семье, временем и причинами потери слуха и т. п., но и, главное, от материального положения родителей глухого ребенка, так как обучение было платным. Продолжительность обучения в прошлом, следовательно, была для глухих неодинаковой.

Современная школа глухих намечает для основной части своих учащихся 12-летний срок обучения, в течение которого они должны получить образование в объеме требований 8-летней массовой школы. Периодизация, или этапность, обучения определяется в первую очередь конечными целями обучения — дать глухим детям полноценное образование, включающее усвоение содержания всех учебных предметов общеобразовательной 8-летней школы, чтобы на этой базе можно было продолжить образование в средних и высших учебных заведениях. Помимо общего объема образования и соответствующего ему уровня речевого развития, на стадиальность процесса обучения влияет и другой фактор — учет возрастных психофизических возможностей детей. Одни требования к овладению языком и к выработке речевых навыков доступны только старшим учащимся, при определенном уровне развития произвольных процессов, другие посильны и приемлемы лишь в начальной школе. Третий фактор, влияющий на выделение отдельных периодов обучения, — реальные возможности глухих детей в овладении разными формами и видами речи. Это диктует необходимость разного сочетания этих форм и видов на каждом этапе обучения, определяет выбор ведущих и исходных форм речи с учетом степени их трудности для усвоения, восприятия и использования детьми.

Периодизация в обучении русскому языку в немалой степени обусловлена самой природой языка. Одни отношения, закономерности, связи языка усваиваются чисто практически, так как реализуются в живой жизни и могут быть усвоены раньше; другие особенности языковой системы требуют специальных наблюдений,



анализа, обобщений и должны отрабатываться позже, уже на какой-то практической основе. Их относят на более продвинутый период. Так, синтагматические отношения более свойственны речи, парадигматические — языковой системе. Усвоение их на одном этапе невозможно. Поэтому полное усвоение системной организации языка достижимо лишь через обучение на всех ступенях школьного курса.

В существующей системе такую сторону организации обучения языку в школе глухих, как периодизация, или стадильность, определяют, как видим, различные факторы: дидактические (объем образования), психофизиологические, лингвистические. Генетически связанные, иерархически соподчиненные периоды обучения языку должны облегчить решение главной задачи — обеспечить усвоение языка глухими школьниками как средства общения, познания, воздействия. Преемственность при переходе от одного периода к другому — неременное условие решения этой задачи.

Весь курс школьного обучения глухих детей делится на четыре основных периода. Первоначальный период — подготовительный класс — для детей, не получивших дошкольной подготовки. Этот период, если учесть время пребывания основной части детей в специальных дошкольных учреждениях, длится от одного до 4—5 лет, в зависимости от конкретных условий воспитания каждого ребенка. Второй период обучения — начальные, 1—4 классы, в них обучаются дети от 7 до 10—11 лет. Третий период — средние, 5—7 классы школы для глухих детей. В этих классах обучаются дети 11—13-летнего возраста. Четвертый период — старшие, 8—12 классы школы глухих. В них обучаются учащиеся с 14 до 18 лет.

Указанные периоды обучения различаются задачами, содержанием, набором учебных предметов, составляющих комплексный предмет — русский язык, главными направлениями работы по речевому развитию учащихся, используемыми методическими путями.

Главной задачей подготовительного периода обучения является обеспечение в короткие сроки усвоения детьми речевого материала, необходимого для общения. **Содержанием обучения** языку является речевой материал в виде слов и фраз побудительного, вопросительного, повествовательного типа, которые необходимы для установления первичного контакта и отражения в речи усвоенного опыта, результатов познавательной деятельности.

Учебный предмет, в котором комплексно решаются задачи речевого развития, представлен в программе в виде трех основных разделов: обучение дактильной речи, обучение устной речи, обучение грамоте. Кроме того, развитие речевых умений осуществляется на уроках предметно-практического обучения, а также на занятиях по развитию слухового восприятия и обучению проношению. Во внеурочное время ведется работа по речевому



оформлению результатов познания окружающей действительности, которое осуществляется в ходе экскурсий, наблюдений, бытовой деятельности, практических работ по уходу за животными и растениями.

Из всех направлений работы по речевому развитию глухих детей, таких, как развитие языковой способности, формирование видов речевой деятельности, подведение детей к пониманию языковых закономерностей, отражающих системное устройство языка, преимущественное внимание уделяется первому направлению.

**Развивать языковую способность** — значит способствовать формированию психофизиологического механизма восприятия, понимания, воспроизводства и продуцирования речевых высказываний. Детей с первых дней специального обучения ставят в условия, когда они должны реагировать на обращенную речь в определенной предметной ситуации, догадываться по содержанию предметных действий, к чему их побуждают, чего от них требуют, о чем спрашивают. Дети учатся подражать предметным и речевым действиям учителя или воспитателя, использовать речевые образцы, данные взрослым. Целенаправленное развитие восприятия ведется в процессе обучения произношению и развитию остаточного слуха. Для ускорения развития восприятия и воспроизводства речевого материала используется дактилология, которая в случае обучения детей, не имеющих дошкольной подготовки, является исходной формой речи. Обучение ей ведется параллельно с обучением устной речи.

Поскольку языковая способность возникает только в общении и развивается через него, то общение в практической деятельности, в игре, в процессе организации урока, в различных наблюдениях пронизывает собой всю учебную деятельность детей на данном этапе обучения. Языковая способность развивается в процессе применения языка, а не только его восприятия. Поэтому детей с самого начала учат проговаривать весь материал, независимо от его фонетической трудности, и воспроизводить каждое слово или фразу устно-дактильно. Трудные звуки, которые у детей не отработаны, они могут произносить приближенно в соответствии с требованиями сокращенной системы фонем. Ведущим восприятием с самого начала становится слухо-зрительное; часть материала разговорной речи, часто употребляемая в знакомых ситуациях, предъявляется детям на слух.

Второе направление работы по речевому развитию детей на данном этапе обучения — **формирование видов речевой деятельности**. Дети овладевают навыками дактилирования, слухо-зрительного восприятия, говорения, чтения, письма. Однако техническая сторона каждого вида речевой деятельности не становится целью обучения, так как главная цель — результат коммуникативного акта: выполнение заданного действия (поручения), выражение обращения, просьбы, желания, вопроса, понимание обращенной речи. Мотивы речевой деятельности — деловые, личностные и собственно речевые. Дети в подготовительный период используют



речевые средства, так как хотят достичь известного результата в совместной деятельности, хотят добиться взаимопонимания с учителем, с товарищем. Но усвоение самих речевых средств, запоминание слов и фраз, правильное их воспроизведение еще не становится целью каждого ребенка. Этот мотив, положительное отношение к самой речи еще предстоит специально развивать, придавая самому процессу накопления речевых средств особый смысл, сопровождая речевое общение особым эмоциональным отношением.

Третье направление работы по речевому развитию — приобщение детей к **усвоению системного характера языка** — имеет на данном этапе обучения зачаточную форму. Дети учатся различать в реальных условиях общения вопросы и ответы, поручения и сообщения о результатах выполнения, сообщения утвердительных и отрицательных конструкций. Отвечая на некоторые вопросы, дети подводятся к обобщениям по типу лексико-грамматических разрядов: кто? что? — предметное значение; что делает? — значение действия; какой? — признака; чей? — принадлежности; сколько? — количества. Однако их не учат специально распределению слов по разрядам, сопоставлению языковых единиц разных уровней. В процессе использования готовых фраз, которые предъявляет учитель, помогая детям спросить, что-то сообщить, о чем-то попросить, они практически накапливают запас синтагматических связей. Для них становятся привычными изменения некоторых слов, обусловленные этим типом связи: Вот ручка. Попроси ручку. У Тани нет ручки. Пиши не карандашом, а ручкой. Учитель не должен объяснять и тем более требовать от детей объяснения, в каком случае какую форму слова следует употреблять. Дифференциация значений будет осуществляться постепенно. Сходные системы словоизменения будут выявлены по мере обогащения словарного состава: Вот ручка, книга... Нет ручки, книги и т. д. Усвоение фразового материала в правильном оформлении и разнообразных моделях и уместное их использование, а не построение их из отдельных слов станет фактором усвоения наиболее важных для коммуникации языковых связей — синтагматических. В этом и состоит начало работы по третьему направлению речевого развития.

**Методические приемы** обучения в первоначальный период соответствуют возрастным возможностям детей, объему отрабатываемых речевых средств, направлению работы по речевому развитию. Это прежде всего использование естественных ситуаций, возникающих в ходе уроков, индивидуальных занятий, внеурочной работы с детьми, выполнения режимных моментов, свободной деятельности. Учитель создает также специальные ситуации, побуждающие детей к общению, вызывающие у них эмоциональный отклик. Регулярное повторение одних и тех же ситуаций или с незначительным их видоизменением подготавливает детей к будущим речевым упражнениям. Наконец, большое место в работе с детьми на данном этапе обучения занимают дидактические игры



и упражнения, а во внеклассное время — ролевые игры. Главный же путь — обучение речи в процессе практической деятельности: работы с бумагой, мозаикой, пластилином и т. п.

Заканчивая характеристику данного этапа обучения, следует подчеркнуть, что ни одно из направлений работы, никакая часть содержания речевого материала не являются принадлежностью только первоначального периода. Все, что закладывается здесь, должно прорасти в содержание и методику работы на следующих стадиях, а умения, сформированные изначально, должны заложить основы подлинно коммуникативного, социального поведения.

В задачу второго периода обучения входит целенаправленное формирование диалогической и монологической речи, развитие навыков чтения и письма. Русский язык как учебный предмет представлен также в нескольких разделах, между которыми предусматривается тесное взаимодействие: развитие речи (развитие разговорной речи и развитие связной, устной и письменной речи), чтение и развитие речи, письмо (в 1 классе). Дополнительное время на русский язык складывается из развития речевых умений в процессе предметно-практического обучения, развития слухового восприятия и обучения произношению и ознакомления с окружающей действительностью. Чтение подразделяется на классное и внеклассное. Из общего числа часов, отводимых на работу по развитию речи, выделяются отдельные уроки, на которых ведется работа над грамматическими закономерностями (не менее 1 часа в неделю). Кроме того, систематические наблюдения и лексико-грамматические обобщения проводятся на всех других уроках в зависимости от содержания языкового материала.

Из трех направлений работы по речевому развитию, обозначенных выше, ведущим становится формирование разных видов речевой деятельности, основными из которых становятся чтение и письмо. Однако первое направление работы — **развитие языковой способности** — не утрачивает и здесь своего значения, хотя проявление действия этого механизма должно иметь несколько иное качество.

Дети в возрасте от 7 до 11 лет уже не просто подражают речевым действиям взрослого, усваивают готовые фразы через отраженно-сопряженное проговаривание и через использование речевых образцов. При достаточном речевом запасе они оказываются в состоянии полнее устанавливать аналогии в словоформах и конструкциях высказываний. Дети могут из имеющегося у них запаса слов и фраз самостоятельно выбирать наиболее соответствующие ситуации высказывания, им становится понятной и доступной вариативность речи. Как детям с нормальным слухом старшего дошкольного возраста свойственно увлечение словообразованием, так и глухие школьники начальных классов пытаются образовывать новые слова от корня знакомых слов, пользуясь различными словообразовательными морфемами.

Языковая способность проявляется и в том, что дети отходят иногда от штампов и пытаются самостоятельно создавать новые



высказывания по привычным для них моделям. Поскольку эти попытки бывают не всегда удачными, учителю следует внимательно относиться к ошибкам в речи детей. Языковая способность на данном этапе проявляется в усилении внимания детей к самой материи языка и к избирательному использованию форм речи в зависимости от реальных условий общения.

Ведущим, как отмечалось, становится направление работы по **развитию всех видов речевой деятельности**, особенно чтения и письма. Увеличивается объем работы по прочитанным текстам, а также по овладению умениями описывать предметы и события, писать письма родным и товарищам, заметки в стенгазету, отчеты о работе, заявки на материалы и инструменты. Отрабатывается, последовательно от класса к классу, техническая сторона процессов чтения и письма.

Большое внимание уделяется содержательной стороне прочитанных текстов, что и перестраивает мотивацию речевой деятельности; мотивы, помимо деловых и личностных, все чаще бывают речевыми. Дети постепенно приучаются к тому, что с помощью применения речевых средств достигаются не только сиюминутные результаты, но они нужны для последующего многократного применения. Поэтому учащиеся все больше убеждаются в том, что каждую из предъявленных учителем фраз не мешает запомнить. Накопление речевого материала идет более интенсивно, чем на первоначальном этапе, так как дети уже более осознанно относятся как к содержанию, так и к форме высказываний.

Совершенствуются и другие виды речевой деятельности, особенно диктирование (достаточная скорость, синхронность с устной речью, дифференцированное восприятие и воспроизведение всех дактилем), слухо-зрительное восприятие и собственно слуховое восприятие за счет специальных тренировочных упражнений и возрастающего объема речевой информации, предъявляемой на слух.

Скорость воспроизведения и качество произношения речевого материала детьми при систематической работе над устной речью также становятся близкими к нормальному темпу речи.

Третье направление в работе — **работа над языковыми закономерностями** с учетом системной организации языка — также становится все более заметным. Удельный вес специальных языковых наблюдений возрастает по мере накоплений речевых средств, которые нуждаются в систематизации и упорядочении. Предусматривается для каждого класса своя отработка конкретных конструкций предложений, через которые может произойти усвоение основных словоформ. Программа требует также усвоения минимума грамматической терминологии (начальная форма, единственное и множественное число, мужской, женский и средний род). Возрастает количество вопросительных слов в общем словарном составе, которые организуют структуру соответствующих высказываний, а в изолированном виде выступают в качестве лексических замен соответствующих частей речи, помогают выбору необходимой падежной формы, уточнению окончаний. Таким обра-



зом, третье направление в работе, способствующее развитию внимания к языковым закономерностям, усвоению разных типов связи, постепенно нарастает на фоне расширяющейся практики речевого общения. Речевой материал усваивается в единстве общения и обобщения.

Ведущими формами речи становятся устная, устно-дактильная и письменная. Дактильная речь становится сугубо вспомогательным средством обучения. Жестовая речь в случаях невозможности довести до сознания детей то или иное сообщение применяется как вспомогательное средство в основном во внеурочное время. Это делается чаще всего только в тех случаях, когда детям из семей глухих знакомы и понятны те или иные жесты и необходимая информация будет ими воспринята более точно, чем в словесном оформлении. Однако широкого распространения жестовой речи (даже в качестве вспомогательного средства) при существующей коммуникативной системе не должно быть, так как развитие языковой способности может происходить только на основе естественного звукового языка.

**Содержание обучения** включает в себя тематику текстов для чтения, виды письменных работ, наборы фраз для выражения коммуникативных намерений, типологию речевых структур, подлежащих специальной отработке. Словарь разговорной речи, включенный в программу, обязателен для всех уроков. Кроме того, по каждому учебному предмету предусматриваются свой терминологический словарь и типовые структуры, отражающие способ речевого оформления содержания. Результаты обучения в каждом из начальных классов учитываются в соответствии с требованиями к знаниям и умениям к концу года.

**Методическими приемами** обучения по-прежнему выступают естественно возникающие ситуации, преднамеренно создаваемые ситуации, дидактические игры, а также специальные тематически подобранные задания и речевые упражнения на знакомом материале. Наряду с этими методическими приемами предусматривается также специальная работа по предупреждению и исправлению ошибок в устной и письменной речи учащихся. Как и на первоначальном этапе, важным методическим путем и основным условием является употребление речи в процессе практической деятельности.

На третьем этапе обучения — 5—7 классы — продолжается работа по совершенствованию и развитию навыков устной и письменной речи глухих детей на основе расширения знаний об окружающей действительности, в тесной связи с развитием познавательной деятельности. Задача обучения языку на данном этапе — обогащать навыки общения и произвольного выбора речевых средств за счет осознания языковых значений, что обеспечивается изучением специального пропедевтического курса грамматики и изучением литературы (с 7 класса).

Основными учебными предметами, в совокупности обеспечивающими работу по обучению языку, являются: развитие речи,



чтение и развитие речи (литературное чтение с 7 класса), сведения по грамматике. Увеличивается по сравнению с начальными классами объем работы по обучению письменной самостоятельной речи, совершенствованию навыков работы с книгой. Коммуникативная направленность в обучении языку реализуется не только в устной диалогической речи, но и в письменной связной речи. Это осуществляется в таких видах письменных работ, как записки, письма, отчеты, заметки в стенгазету, отзывы о прочитанном и т. п. Усложняется работа над самостоятельно прочитанными текстами, углубляется анализ их содержания и формы (композиции, стиля, языка).

На третьем этапе усиливается роль третьего направления в работе — по привлечению внимания детей к **освоению системной организации языка**. Это происходит в силу систематических языковых наблюдений, упражнений, анализа структуры и значения типовых высказываний. Специальной отработке подлежат наборы речевых единиц, категорий и форм, а также всех типов связей между единицами всех уровней. Синтагматические, парадигматические, иерархические отношения в структуре предложения становятся предметом специального изучения. Коммуникативная функция становится материалом анализа. Но первые два направления работы по речевому развитию не теряют своего значения.

**Развитие языковой способности** осуществляется в усложняющихся условиях речевой коммуникации, когда учащиеся должны произвольно видоизменять речевой материал, развертывать или завершать диалог, поддерживать тему беседы или менять ее с учетом интересов собеседников, широко пользоваться синонимическими преобразованиями предложений, осознавать языковые регулярности, сходства в типах предложений, объяснять правильные и ошибочно построенные предложения. Языковая способность поднимается до уровня лингвистической, отражающейся на знаниях способов словоизменения и словообразования, правил соединения слов и пользования речевыми моделями.

**Развитие речевой деятельности** идет по линии совершенствования произносительных навыков (говорения), восприятия знакового и нового материала на основе зрения, чтения (с лица, с руки, с доски и т. п.), слуха. Усиливается мотивация таких видов речевой деятельности, как письмо, чтение, которые являются способом косвенной коммуникации (при отсутствии непосредственно-го собеседника), важным средством развития познавательной деятельности. Близкая к норме скорость и автоматизм всех речевых навыков, обеспечивающих функционирование языка, — таковы результаты, которые должны быть достигнуты в работе по формированию речевой деятельности на данном этапе обучения.

Арсенал **методических средств** обучения в этих классах достаточно велик. Наряду с практическими методами обучения языку могут использоваться теоретико-практические, включающие, помимо различных речевых упражнений, формулировку определенных грамматических выводов, раскрытие понятий, определение явлений



с применением специальной терминологии. Большое место занимает работа с учебниками, таблицами, справочным материалом. Привлечение учащихся дополнительных источников, оформление собственных записей (конспектов) также имеет место в этот период обучения. Содержание учебных предметов, составляющих комплексный раздел программы — русский язык, все более приближается к содержанию систематических курсов массовой школы (по тематике, объему, учебным целям), однако специфика состоит в том, что постоянно ведется проработка речевых средств, необходимых для реальных условий общения. Соблюдаются и особые дидактические правила: правильная дозировка материала, обеспечение его повторяемости, разносторонние наблюдения, постепенность вхождения в новую тему, сочетание индуктивных путей усвоения знаний с дедуктивными и т. п.

На заключительном (четвертом) этапе обучения языку в школе глухих основой является работа по речевому развитию школьников в 8—12 классах. Начиная с 8 класса обучение ведется по программам и учебникам массовой школы. **Содержание обучения** — освоение систематического курса грамматики: фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса, а также школьного курса литературы. В старшем звене обучения сохраняются также уроки развития речи.

Главным направлением в работе по языку из рассмотренных ранее становится третье — ознакомление учащихся с **системным устройством языка**, поскольку изучению подлежат все разделы русского языка, содержащие описание его как системы. В процессе изучения осваиваются определения всех грамматических понятий, используется общепринятая в школьных курсах русского языка терминология, большое место отводится разным видам грамматического разбора.

При изучении литературы, наряду с содержанием литературных произведений и сведениями об истории их создания, биографиями авторов, учащимся сообщаются теоретические сведения, отражающие литературный процесс. Все это формирует целостное представление о языке и его значении для художественной литературы, делового письма, общения, познания.

Однако специфика работы по языку и в старших классах школы глухих заключается в том, что не сходит на нет работа по первым двум направлениям речевого развития — развитию языковой способности и формированию видов речевой деятельности. Учителем специально подчеркиваются аналогии, регулярности в употреблении языковых форм, явления многозначности, смыслового сходства и различия слов, конструкций, целостных выражений. Учащиеся практически познают языковую норму и отступления, правила и исключения. Ведется целенаправленная работа по синтаксической синонимии, школьников учат пользоваться возможностями варьирования языковых структур. Все это развивает у глухого школьника чувство языка и коммуникативную способность, умение прогнозировать содержание и структуру обращенной речи,



организовывать свое речевое высказывание с учетом ситуации общения и поведения собеседника.

Глухие школьники до конца школьного обучения нуждаются в том, чтобы все виды речевой деятельности развивались, совершенствовались в техническом отношении, чтобы каждое речевое действие за счет специальной работы над ним становилось упроченным и автоматизированным.

В старшем звене обучения, хотя и применяются в значительном объеме **методы теоретического изучения языка**, не снимаются с повестки дня вопросы, связанные с сохранением **практической направленности** в изучении языковых явлений. Поэтому много внимания уделяется выполнению особых заданий, направленных на практическое применение полученных знаний. Это написание сочинений, изложений, писем, заметок, различных отчетов, деловых бумаг. Школьники учатся краткому и полному изложению одного и того же содержания, конспектированию прочитанного, редактированию текста.

В дополнение к методическому аппарату, заложенному в учебниках массовой школы, учителям школы глухих постоянно приходится использовать **специфические приемы и методы**, направленные на оживление языкового материала через его коммуникативное использование. Учитель школы глухих должен создавать все условия, чтобы язык осваивался школьниками не как результативное образование, а в самом режиме его употребления, как специфическая человеческая деятельность, неотъемлемая часть существования человека.

В этой связи большое значение придается и объему письменных работ, выполняемых на каждом уроке, а также объему проговариваемого и воспринимаемого в устной, отчасти устно-дактильной форме. Большая часть высказываний учащихся, произносимых в процессе различных обсуждений сугубо учебных задач и содержания изученного материала, должна иметь характер инициативной речи. Результатом обучения должно стать достаточно свободное пользование языком слов.

Такова обобщенная характеристика одной из важных сторон организационных условий обучения — стадийности процесса обучения.

Существенной чертой организации педагогической работы является использование **организационных форм обучения**. Как и во всех типах школ, в специальной школе для глухих детей обучение школьников осуществляется главным образом на уроке. Помимо уроков, предусматриваются специальные индивидуальные занятия, где осуществляется развитие речевого слуха и обучение произношению. Во внеурочное время проводятся также занятия по внешнему чтению, по ознакомлению с окружающей действительностью и т. п.

Класно-урочная система обучения позволяет решать главные воспитательно-образовательные задачи школы глухих в такой же мере, как это предусмотрено в отношении массовой школы. Одна-



ко и в ходе урока, и в ходе внеклассных занятий, которые в основном рассчитаны на коллективную организацию учебной и практической деятельности учащихся, в школе глухих основное внимание уделяется организации индивидуальной работы учителя с отдельными учениками или организации их деятельности малыми группами — парами, подгруппами, бригадами, тройками и т. п. Делается это для варьирования заданий, проведения уплотненного опроса и закрепления изученного материала, для включения каждого ученика в разные условия общения.

Фронтальная работа учителя с классом в обязательном порядке сочетается со всеми другими формами организации деятельности детей, что повышает их интерес к самой деятельности, активизирует всех, позволяет полнее учитывать возможности и индивидуальные особенности каждого ребенка. Самым слабым детям в условиях коллективной работы даются посильные индивидуальные задания. Со стороны сильных учеников оказывается постоянная помощь слабым. Находясь под двойным контролем — учителя и товарищей, эти слабые ученики, имея возможность получать своевременную помощь и поддержку, ставятся в условия вначале пассивного повторения материала, затем упражнения в подражании, в действиях по образцу, наконец прибегают к самостоятельным пробам и поискам правильных решений.

В использовании разнообразных форм организации учебного процесса с каждым классным коллективом таятся источники не только успешного усвоения программного материала, но и воздействия коллектива на личностное развитие каждого школьника, поскольку при таком сочетании фронтальной и индивидуальной работы формируются особые качества личности, именуемые «психологической общностью» и «психологической уникальностью».

Организация педагогического процесса держится на правильном **распределении программного материала** каждого класса по различным отрезкам учебного времени: по учебным четвертям, внутри каждой четверти по месяцам, декадам или неделям и на каждый рабочий день (с учетом количества часов в учебном плане). Работа планируется учителем, в случае необходимости согласуется распределение того или иного материала с администрацией школы. Обычно предусматривается три типа **планирования**: перспективное (на четверть), поурочное (на все уроки в соответствии с расписанием данного дня), а также индивидуальное — на тех учащихся, с которыми проводятся занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению. Форма планирования предлагается органами народного образования и может быть частично видоизменена руководством школы с учетом местных условий. Однако суть планирования — в осмыслении программного материала учителем, в правильном дозировании его на каждый урок (с учетом состава класса и уровня подготовки детей), в методической интерпретации всего содержания сообщаемых знаний. План помогает учителю правильно распределять и использовать учебное время, выбирать материал, методические приемы, нагляд-

ные пособия  
ским творч  
учета всех  
цесса, это  
ной работ

Докуме  
ный журн  
ся продел  
ной четвер

Учител  
ми: учебн  
учебный

скими мат  
Все эти д  
пов дейст

матически  
низации с  
для прило

ство явля  
дефектоло  
собственн

Анали  
тию глух  
представл  
суть кажд  
рых посвя

Задани

1. Назо  
сто в истор

2. В че  
обучении г

3. Дайт  
глухих дет

4. Рас  
5. Как  
в современ

6. Чем  
способност

7. Как  
8. Док  
направлен

Литера

Басова  
РСФСР, 1

Выгот  
1983. Т. 5  
Дьячк  
РСФСР, 1

Дьячк  
1961.



ные пособия. Стихийность не имеет ничего общего с педагогическим творчеством. Творческий подход возникает только на основе учета всех факторов, обеспечивающих успешность учебного процесса, это требует тщательного планирования и учета проделанной работы.

**Документом** для учета прохождения программы является классный журнал, в котором фиксируется все необходимое, что касается проделанной работы на каждом уроке и в течение всей учебной четверти и целого года.

Учитель руководствуется в своей работе главными документами: **учебным планом** (количеством часов в неделю на каждый учебный предмет и раздел программы), **программой, методическими материалами**, разработанными в соответствии с программой. Все эти документы дают общие ориентиры в реализации принципов действующей системы. Выполнение требований исключает догматический подход к каждому ее пункту. При существующей организации обучения глухих детей языку имеется достаточно места для приложения творческих сил учителя-дефектолога, но творчество является результатом разносторонних знаний как в области дефектологии, так и в области смежных наук, а также накопления собственного опыта работы с детьми.

Анализ требований к постановке работы по речевому развитию глухих детей с позиций системного подхода, который был представлен в данной главе, поможет учителю глубже усвоить суть каждого частного вопроса обучения языку, изложению которых посвящены следующие главы.

### Задания и вопросы к разделу I

1. Назовите наиболее известные педагогические системы, которые имели место в истории обучения глухих детей. Раскройте их сильные и слабые стороны.
2. В чем состоит прогрессивное значение опыта русских сурдопедагогов в обучении глухих языку?
3. Дайте анализ теоретических основ коммуникативной системы обучения глухих детей.
4. Раскройте основные принципы существующей системы обучения.
5. Каковы основные направления работы по речевому развитию школьников в современной советской педагогической системе? Раскройте понятия: языковая способность, речевая деятельность, языковая система.
6. Чем обусловлена периодизация обучения языку в организации работы при существующей системе?
7. Каковы характерные черты каждого периода обучения?
8. Докажите, что название коммуникативной системы соответствует ее направленности.

### Литература

- Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1984.
- Выготский Л. С. Основы дефектологии//Собр. соч.— М.: Педагогика, 1983. Т. 5.
- Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
- Дьячков А. И. Системы обучения глухих детей.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.



Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку.— М.: Просвещение, 1977.

Колтуненко И. В., Носкова Л. П. Обучение русскому языку в 5—7 классах школы глухих.— М.: Просвещение, 1982.

Носкова Л. П. Роль системы обучения языку в личностном развитии глухих детей//Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников.— М.: Педагогика, 1989.

Повышение эффективности обучения глухих детей/Под ред. А. Г. Зикеева.— М.: Просвещение, 1986.

Программы специальных общеобразовательных школ для глухих детей: Русский язык.— М.: Просвещение, 1988.

Психология глухих детей/Под ред. И. М. Соловьева.— М.: Педагогика, 1971.

Рау Ф. Ф. Формирование устной речи у глухих детей.— М.: Педагогика, 1981.

Сурдопедагогика/Под ред. М. И. Никитиной.— М.: Просвещение, 1989.

РАЗДЕЛ  
ПОДГОТОВКА  
ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

ГЛАВА 1. М

§ 1. ЗНАЧЕНИЕ  
С УСТНОЙ РЕЧЬЮ

В подгото  
получившие  
речью. Обу  
тельные тру  
мирования  
держке пси

Поступле  
выми товар  
потребность  
вать их жел  
работы над  
овладевают  
Если в шко  
если усилия  
на формиро  
ния, то дети  
видом комм  
творенная  
другими сре

Становле  
с опорой на  
чения у них  
жающих, в  
дыханием, с  
сочетаний, с  
восприятием  
сроков и пр  
так и со сто  
шее средств  
стать для у  
дежным сред

Другой ф  
ляется письм  
специфики  
медленный  
шая



## РАЗДЕЛ II

# ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

### ГЛАВА 1. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДАКТИЛЬНОЙ РЕЧИ

#### § 1. ЗНАЧЕНИЕ ДАКТИЛЬНОЙ ФОРМЫ РЕЧИ И ЕЕ СООТНОШЕНИЕ С УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ

В подготовительном классе школы глухих обучаются дети, не получившие дошкольной подготовки, а значит, не владеющие речью. Обучение этой группы глухих детей представляет значительные трудности, так как наиболее благоприятные сроки формирования речи пропущены, а ее отсутствие неизбежно ведет к задержке психического развития ребенка.

Поступление в школу, знакомство с новой обстановкой, с новыми товарищами, новыми видами деятельности вызывают у детей потребность в общении. Задача учителя, воспитателя — использовать их желание вступить в контакт с окружающими для начала работы над речью. При этом необходимо учесть, что глухие дети овладевают тем языком, которым пользуются окружающие люди. Если в школе хорошо поставлена работа над словесной речью, если усилия всего педагогического коллектива школы направлены на формирование у учащихся словесной речи как средства общения, то дети, пришедшие в школу, будут успешно овладевать этим видом коммуникации. Потребность в живом общении, не удовлетворенная словом, побуждает неслышащих детей пользоваться другими средствами общения, в частности жестовой речью.

Становление речи у детей с отсутствием слуха происходит с опорой на другие анализаторы. В процессе специального обучения у них формируется умение воспринимать устную речь окружающих, вырабатывается умение пользоваться голосом, речевым дыханием, отрабатывается произношение отдельных звуков, их сочетаний, слов и т. д. Даже элементарное овладение зрительным восприятием устной речи и произношением требует длительных сроков и приложения больших усилий как со стороны учителя, так и со стороны детей. Поэтому устная форма речи как важнейшее средство адаптации в обществе слышащих не может сразу стать для учащихся подготовительных классов школ глухих надежным средством общения.

Другой формой речи, которой пользуются слышащие люди, является письменная форма. Однако и письменная речь в силу ее специфики (необходимость иметь письменные принадлежности, медленный темп пользования ею, иная мотивированность, большая произвольность и др.) и, главное, необходимости специаль-



ного обучения ей не может быть основным средством живого общения глухих со слышащими и между собой.

Трудности в обучении глухих детей общению с окружающими на основе устной и письменной словесной речи привели к необходимости обратиться к дактильной речи. Дактильная речь создана для осуществления глухими речевых контактов друг с другом. (Дактильную речь изобрели испанские монахи, принимавшие на себя обет молчания.) Эта своеобразная форма речи по своей функции сходна с устной, ею можно пользоваться только в непосредственном общении. С другой стороны, дактильная речь схожа с письменной, так как каждой букве соответствует определенная дактилема. Но важно то, что овладение ею возможно для глухих детей независимо от уровня владения устной и письменной речью. С помощью дактильной речи дети могут выражать свои желания, просьбы, чувства и вместе с тем понимать окружающих их людей, также пользующихся дактильной речью.

Учащиеся подготовительного класса достаточно быстро овладевают дактильными знаками даже вне специального обучения им. Благодаря тому что дактильная речь является видом словесной речи, использование ее в качестве исходной формы в процессе овладения языком способствует формированию у глухих детей словесной речи как средства общения и установления речевых контактов с окружающими.

Однако использование дактильной речи в обучении глухих детей языку — не самоцель, это вынужденная мера, необходимая для того, чтобы ускорить и облегчить им процесс овладения языком. Использование устной или письменной формы речи в качестве исходной в процессе обучения языку применительно к категории детей, имеющих большой «стаж» глухоты и немоты, задерживало бы процесс овладения речью и развитие словесного мышления.

Обучение глухих школьников дактильной речи способствует достаточно быстрому накоплению словаря, более прочному усвоению структуры слова. Эти факты объясняются тем, что, пользуясь дактилологией, дети расчленяют слово на составные части, обозначая каждую из них нужной дактилемой и объединяя их в единое целое, т. е. происходят анализ и синтез слова, необходимые для запоминания речевого материала. Движения пальцев при дактилировании, при переходе от одного положения (знака) в другое, т. е. пальцевые кинестезии, играют огромную роль в овладении детьми речью. Мышечное чувство руки используется как средство компенсации недостаточно развитых и дифференцированных движений речевых органов. Движение пальцев руки помогает глухим детям контролировать правильность своей речи, так же как слух позволяет слышащим контролировать свою речь.

Параллельно с формированием дактильной речи происходит обучение детей устной и письменной речи, и опережающее развитие дактильной речи не мешает, а, наоборот, помогает развитию их. Обучение устной речи ставит детей перед необходимостью

овладеть з  
форме, вкл  
ношением  
становится  
речевых к  
сопутству  
чи осущес  
крепляется  
ем звукобу  
нием его.

Владени  
письмом. Г  
что состав  
с руки (ил  
читать, но  
тильные з  
тать и печ  
рование. С  
над устной

Овладе  
лять анал  
пользующи  
букв. Это  
вают пись  
дактильной

Таким  
исходной  
обеспечива  
речи в кач  
устной, а

## § 2. СОДЕРЖАНИЕ

Первон  
подготовит  
обучения,  
В подгото  
речью как  
ные умени  
окружающ  
Решить  
танию у  
поступивш  
тельности,  
ты коллек  
ся), говор  
Решение з  
ния вступ  
варищами  
жать им,



овладеть звукопроизношением слов, уже усвоенных в дактильной форме, включенных в речевое общение. По мере овладения произношением устное проговаривание учащимися дактилируемых слов становится более четким. С развитием артикуляции, укреплении речевых кинестезий устная речь начинает использоваться и без сопутствующего дактилирования. Исправление ошибок устной речи осуществляется показом образца произношения звука и подкрепляется показом соответствующей дактилемы, воспроизведением звукобуквенного состава слова с параллельным дактилированием его.

Владение дактильной речью помогает в овладении чтением и письмом. Говоря дактильно, дети проводят анализ и синтез слова, что составляет основу навыков чтения и письма. Воспринимая с руки (или с таблички) дактилируемое слово, глухие дети учатся читать, но не буквенный, а дактильный шрифт. Постепенно дактильные знаки заменяются буквами, и школьники начинают читать и печатные слова, фразы с опорой на собственное дактилирование. Овладению буквенным составом способствует и работа над устной речью (каждый новый звук сопоставляется с буквой).

Овладение письмом также невозможно без умения осуществлять анализ и синтез слова. Запись слова требует от детей, пользующихся дактильной речью, знания графического образа букв. Этому школьники обучаются на уроках грамоты и овладевают письмом к концу подготовительного класса. Применение дактильной речи облегчает и ускоряет процесс обучения грамоте.

Таким образом, использование дактильной речи в качестве исходной в процессе формирования языка у глухих школьников обеспечивает более быстрое и эффективное развитие словесной речи в качестве средства общения и способствует формированию устной, а также и письменной речи.

## § 2. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ДАКТИЛЬНОЙ РЕЧИ

Первоначальный период обучения речи, который охватывает подготовительный класс, имеет свои задачи и свое содержание обучения, специфические методические приемы работы по языку. В подготовительном классе глухие дети знакомятся со словесной речью как средством общения, у них формируются первоначальные умения пользоваться речью для установления контакта с окружающими, для выражения своих желаний, потребностей.

Решить эти задачи невозможно без большой работы по воспитанию у глухих учащихся потребности в речи. Глухие малыши, поступившие в школу, должны попасть в обстановку доброжелательности, внимания, заботы, в которой, как они увидят, все занятия коллективной деятельностью (читают, пишут, играют, трудятся), говорят, обмениваются мыслями, чувствами, информацией. Решение задач обучения необходимо начинать с воспитания желания вступать во взаимоотношения с учителем, воспитателем, товарищами и при этом действовать так, как окружающие, подражать им, а значит — говорить.



Эта работа не ограничивается учебным временем. Повседневная деятельность учащихся в интернате, как и в классе, должна быть насыщена речью. Чем бы ни занимался воспитатель с детьми, он обязан сопровождать свои действия речью, обращаться к ним, рассказывать о том, что будут делать, куда пойдут и т. д. На первых порах далеко не все, что говорят учитель, воспитатель, будет пониматься детьми. Но важно, что ребенок попадет в речевую среду, под влиянием которой у него сначала робко, а затем уверенней начнет появляться желание подражать речевому поведению окружающих, появится потребность в речи.

Воспитание потребности говорить сочетается с целенаправленным обучением речи, содержание которого определяется программой. Программа по обучению языку в подготовительном классе школы глухих отличается от программы школы для слышащих детей. В 1 класс массовой школы поступают дети, владеющие речью, которая для них уже является и средством общения, и орудием мышления. С первых дней пребывания в школе эти дети приступают к изучению родного языка, его словарного состава, грамматического строя и т. д. с целью дальнейшего развития речи, ее обогащения. Работа с глухими детьми, поступающими в подготовительный класс, начинается с наверстывания упущенного — обучения словесному общению. Поскольку словесное общение включает в себя умение выражать желания, просьбы, отвечать на вопросы и задавать их, понимать задания и сообщать об их выполнении и др., то обучение языку и начинается с формирования подобных коммуникативных умений.

По существу основным содержанием обучения в подготовительном классе является формирование у глухих детей диалогической речи, первоначальных навыков ее. Программа включает следующие умения, характерные для разговорной (диалогической речи):

- понимать простейшие обращения, обращаться к товарищу и учителю с просьбой;

- сообщать о выполнении заданий;

- понимать вопросы и отвечать на них;

- обращаться с вопросами к учителю, товарищам;

- сообщать о здоровье, желании, умении, знании.

Программа определяет и речевой материал, который должен быть усвоен детьми в процессе формирования перечисленных выше умений. Каждое слово, указанное в программе, должно усваиваться учеником в процессе общения и для общения. Однако запоминание детьми слов не означает еще, что они овладели речью. Важно, чтобы ребенок владел умениями, характерными для диалогической речи, овладел самой речевой деятельностью, чтобы у него была воспитана установка на речь, на говорение. Задача эта трудная. Объяснить значение речи неслышащему и неговорящему школьнику невозможно. Но возможно воспитать понимание того, что каждое слово, словосочетание, фраза являются средством выражения желания, просьбы и т. д. Овладевая навыком



общения, умениями, необходимыми для этого процесса, школьники постепенно усваивают и речевой материал, необходимый для установления взаимопонимания с окружающими их людьми.

Программа определяет сроки начала работы над тем или иным речевым материалом и его объем для каждой четверти. При этом учитывается, что речевой материал должен соответствовать потребностям детей, поступивших в школу, и быть необходимым им для общения. Школьники должны познакомиться друг с другом, с окружающей их обстановкой, с различными видами деятельности, которыми будут заниматься в школе. Поэтому, например, в первой четверти программа предусматривает знания детьми имен товарищей, учителей, названий учебных вещей, игрушек, некоторых овощей и фруктов и т. д. Программа нацеливает учителя на то, чтобы ребенок не только знал отдельные названия, но и умел пользоваться речевым материалом в процессе общения. В последующих четвертях знания глухих учащихся расширяются, так как углубляется объем знаний об окружающей жизни, соответственно расширяется и речевой материал.

Различными коммуникативными навыками школьники овладевают не последовательно, а параллельно. Уже в первой четверти ведется обучение выражать просьбу, понимать и отвечать на вопросы, выполнять простейшие поручения и др.

Школьная жизнь, учебная и другие виды деятельности требуют постоянного общения, включающего в себя разные виды коммуникации: вопросы, задания, просьбы, сообщения. И поскольку в подготовительном классе у учащихся формируются первые навыки живой разговорной речи, невозможно вести работу над разными умениями поочередно. Однако это не означает, что процесс первоначального овладения речью глухим ребенком хаотичен и определяется лишь сиюминутными потребностями общения. С. А. Зыков отмечал: «Обучение глухих языку в его коммуникативной функции предполагает целенаправленную систему работы, обеспечивающую планомерное, для каждого года очерченное программой усвоение школьниками речи при соблюдении обязательного условия, что каждое усваиваемое слово, словосочетание несут в себе «нагрузку» коммуникативности»<sup>1</sup>. Учитель — главное действующее лицо учебного процесса — организует его, руководит им, ориентируясь на программные требования каждого периода обучения.

Овладевать речью глухой ребенок, как и слышащий, начинает с подражания речи окружающих его людей. Однако в использовании подражания в качестве средства развития речи глухого ребенка есть свои особенности.

Воспитывая слышащего малыша, родители, воспитатели в яслях, детском саду стремятся как можно больше говорить с ним, придавая своей речи эмоциональность, выразительность, поддерживая в ребенке голосовые реакции, лепет и далее — первые

<sup>1</sup> Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. — М., 1977. — С. 21.



слова, фразы. Весь процесс общения с ребенком, его подражание говорящим вокруг людей складываются в основном стихийно: взрослые не продумывают специально, какой речевой материал они будут использовать сегодня в общении с ребенком, как будут знакомить его с новым словом, с новым понятием. Однако чем больше родители говорят с ребенком, общаются с ним в процессе игр, прогулок, занятий разными видами деятельности, тем успешнее продвигается его речевое развитие. От понимания речи взрослых ребенок переходит к самостоятельному пользованию языком слов. Наличие слуха позволяет ребенку сопоставлять свою речь с речью окружающих, подстраивать ее к принятым нормам.

Для глухих учащихся подготовительного класса такой естественный путь формирования речи, основанный на слуховом подражании, невозможен. Дети овладевают речью в процессе специального обучения, и этот процесс управляемый, организованный. В основе подражания глухих детей лежит зрительное восприятие видимых движений речевых органов. В условиях специальной работы по развитию остатков слуха становится возможным при обучении речи использовать и их слуховые возможности для подражания речи окружающих.

У глухих детей до 6—7 лет, не обучавшихся языку, подражание речи окружающих практически отсутствует и появляется под влиянием обучения. Учитывая роль подражания в речевом развитии глухого школьника, необходимость его совершенствования, сурдопедагог обязан особенно требовательно относиться к собственной речи. По своему содержанию, по использованию лексических средств речь педагога в основном должна соответствовать программным требованиям подготовительного класса. Вне учебной ситуации речь взрослого, естественно, богаче, разнообразнее, объем речевого материала шире возможностей детей усвоить его.

Систематическое, целенаправленное обучение школьников языку, осуществляемое в урочное время, предъявляет к речи учителя большие требования. С одной стороны, она должна быть особенно четкой, упорядоченной, без лишних слов, засоряющих речь. С другой стороны, нельзя чрезмерно упрощать речь, обеднять ее, подстраиваясь под возможности учащихся. Педагог должен помнить: все, что он говорит, через некоторое время должен начать говорить ребенок.

Вначале объем понимаемой (импрессивной) речи детей шире объема активной (экспрессивной) речи, т. е. они понимают больше, чем говорят сами. Это требование соответствует закономерностям развития речи слышащих детей и отражается в содержании обучения дактильной речи в подготовительном классе. В программе по данному разделу обучения языку выделяется речевой материал, усваиваемый школьниками на уровне его понимания (он отмечается в программе звездочкой), и слова, типы фраз, которыми дети должны пользоваться в речи. Это требование рас-



пространяется на все виды речевых умений, формируемых в подготовительном классе. Сначала дети учатся понимать и выполнять поручения учителя, а затем давать аналогичные инструкции товарищам. Первоначально они овладевают умением отвечать на вопросы, а потом задавать их.

Длительность перехода от импрессивной речи к экспрессивной различна. Это зависит от особенностей речевого материала, формируемых умений. В начале подготовительного класса этот разрыв значителен, к концу года он уменьшается: большая часть воспринимаемого материала включается в активную речь школьников.

Содержание речевого материала соответствует принципу постепенного нарастания сложности. Первые поручения, с которыми учитель обращается к детям, состоят из одного глагола в повелительном наклонении: возьми, дай, рисуй, встань, сядь. Затем в инструкции появляется дополнение: Возьми карандаш. Дай куклу и т. д. По мере обучения задания становятся еще сложнее: Возьми красный карандаш. Быстро нарисуй дом и пр. Этот принцип постепенного увеличения сложности соблюдается и при построении других высказываний (вопросов, сообщений о работе, о желаниях и т. д.).

Содержание обучения дактильной речи характеризуется еще одной особенностью, исходящей из задач обучения речи в первоначальный период. Обучение начинается с диалогической речи, которой свойственно использование неполных предложений («Что ты делаешь?» — «Читаю». — «Что?» — «Рассказ». — «О ком?» — «О животных». И т. д.). Именно поэтому при обучении детей разговорной речи от них не требуется общения полными предложениями. Выполнение этого условия очень важно применительно к обучению глухих детей, поскольку способствует формированию живой разговорной речи и облегчает процесс овладения ею. Глухим детям, испытывающим большие трудности в восприятии, в воспроизведении речи, легче пользоваться отдельными словами, чем целыми предложениями. К сожалению, это требование не всегда выполняется учителями, что затрудняет и задерживает процесс развития речи глухих школьников.

В речи педагога дети получают образцы высказываний (слова, фразы) и способы их использования в речи. Программа определяет типы фраз, которыми овладевают дети на первом году обучения. Необходимо иметь в виду, что образцы высказываний учителя и учащихся, отраженные в программе, являются типовыми, т. е. по этому образцу (модели) должны строиться фразы с использованием другого речевого материала, указанного в программе. Иначе говоря, научив детей пользоваться фразой «Попроси у Вовы тетрадь», учитель обязан научить их понимать и пользоваться аналогичными фразами с другим содержанием: Попроси у Саши машину. Попроси у девочки мяч. И т. д. В программе предусматривается параллельная отработка разных типов высказываний, указываются сроки начала работы.



Такова общая характеристика содержания обучения дактильной речи. Отвечая задачам формирования речи как средства общения, оно включает в себя речевой материал (слова, фразы), необходимый для общения в связи с организацией учителем деятельности детей, и перечень видов речевой коммуникации, используемых в общении (поручения, вопросы и т. д.) и доступных детям на первом году обучения. Формирование дактильной речи осуществляется на всех уроках в подготовительном классе, а также на специальных уроках обучения дактильной речи.

### § 3. МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЗНАКОМЛЕНИЮ С РЕЧЕВЫМ МАТЕРИАЛОМ И К ЕГО ЗАКРЕПЛЕНИЮ

В подготовительном классе не предусматривается изолированное изучение детьми дактильных знаков. Овладение ими происходит в процессе обучения речи на основе подражания дактилированию учителя. Овладевая первыми словами, фразами, дети параллельно овладевают восприятием дактильных знаков и техникой дактилирования. Для облегчения восприятия и усвоения материала используются таблички со словами, напечатанными дактильными знаками. Пользуясь такой табличкой, ученик может воспроизводить слово, переводя пальчики руки из одного положения в другое соответственно изображению руки на табличке. Слова, напечатанные дактильными знаками, помещаются в классе на наборном полотне и остаются перед глазами детей до полного их запоминания.

С самого начала весь речевой материал, предлагаемый детям в дактильной форме, учитель обязательно сопровождает устной речью. Это главное требование к речи учителя — устно-дактильное проговаривание всего речевого материала, вновь сообщаемого детям, — остается до конца обучения в подготовительном классе. Реализация его невозможна без хорошо развитой техники дактилирования. Учитель дактилирует правой рукой, кисть которой расположена на уровне грудной клетки. Все знаки должны показываться четко и ясно. При переходе от одного знака к другому двигаются главным образом пальцы при спокойном положении кисти. Между словами делается небольшая пауза. Устная речь учителя, сопровождаемая дактилированием, на первом этапе обучения несколько замедленная, плавная, спокойная. Произношение слов не должно быть послоговым, иначе этот недостаток отразится на устной речи учащихся. Четкость устно-дактильной речи учителя является хорошим примером для детей и облегчает им овладение дактильной речью.

Каждое новое слово воспроизводится учителем несколько раз: сначала только устно-дактильно, затем устно-дактильно с одновременным показом таблички с записанным словом. Затем учитель еще раз говорит слово устно-дактильно, обращает внимание детей на табличку. Школьники говорят дактильно вместе с учителем, подражая его движениям пальцами и воспринимая слово



с таблички. В первые дни, недели обучения учащиеся не могут проговорить слово устно. Однако учитель поддерживает малейшие признаки артикуляции звука, возникающие у ребенка на основе подражания произношению учителя.

Требования к дактильной речи детей уже в этот период довольно жесткие. Необходимо следить, чтобы дактилирование школьниками слов было правильным, четким, с точным воспроизведением каждого дактильного знака и всего слова в целом. Запоминание слов обеспечивается путем многократного повторения их в различных упражнениях, организованных учителем. При этом каждое употребление нового слова должно быть для ученика мотивированным, сознательным, с исключением механического многократного его проговаривания. Данное требование возможно соблюсти при правильной методике сообщения и закрепления речевого материала, которая заключается в следующем.

Формирование речи, как говорилось выше, начинается с диалогической речи, с воспитания потребности в ней. Необходимость в общении, в пользовании разговорной речью наиболее ярко проявляется в коллективной деятельности детей. Этот фактор учитывается с первых дней обучения в школе. Учитель организует разные виды деятельности (учебную, игровую, предметно-практическую и др.) таким образом, чтобы вызывать у детей потребность в речи. Коллективный труд в классе, общая работа требуют, например, знания детьми имен друг друга. Обращаясь поочередно к отдельным ученикам с заданиями, поручениями, учитель сообщает их имена. Называя имя ребенка (устно), он одновременно дактилирует слово, повторяет имя устно-дактильно и показывает табличку со словом, побуждает одного из детей и всех учеников подражать своим действиям. Для того чтобы имя быстрее запомнилось, табличка со словом помещается в наборное полотно. Ученику выдается ее дубликат, который обычно прикрепляется к его парте. Так учащиеся класса быстрее запомнят не только свое имя, но и имена товарищей.

Естественная ситуация общения помогает школьникам понять значение нового слова. Подражая действиям учителя, они пользуются им в аналогичных обстоятельствах, читая по табличке напечатанные дактилемы. Многократное повторение слова в разных условиях коллективной деятельности способствует его запоминанию, уточнению его значения. По мере усвоения детьми новых слов, фраз учитель при включении в свою речь знакомых им слов произносит речевой материал лишь устно, не дактилируя. Учащиеся же пользуются дактильным проговариванием слова до тех пор, пока не будет усвоен звуковой состав и пока они не будут иметь возможность устного проговаривания слов.

Требование к детям проговаривать устно слова без сопутствующего дактилирования в тот период, когда они еще не владеют его составом, произношением звуков, входящих в конкретное слово, может привести к нарушению речевого контакта между учащимися класса и задерживать развитие речи. Однако и чрез-



мерное затягивание периода дактильно-устной речи учащихся может нанести ущерб навыку восприятия устной речи. Иначе говоря, начав работу по формированию у глухих школьников речи и используя в качестве исходной формы дактильную речь, учитель не должен забывать о своей главной цели — обучении детей устной речи, которая может и должна стать для них основным средством общения и орудием мышления.

Описанный методический подход к знакомству и закреплению речевого материала в речи школьников характерен для работы в подготовительном классе на всех уроках, так как формирование речи в дактильной форме осуществляется на всех уроках. Наилучшие условия для воспитания у глухих школьников потребности в речи, для ее формирования создаются на уроках предметно-практического обучения.

#### **§ 4. ФОРМИРОВАНИЕ ДАКТИЛЬНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ (ППО)**

На уроках предметно-практического обучения (ППО) дети занимаются различными видами предметно-практической деятельности. В подготовительном классе они работают с пластилином (глиной), бумагой, изготавливают аппликации, рисуют. Обычно дети с большим интересом лепят, вырезают, клеят и т. д., им понятна цель деятельности — изготовить предмет, игрушку. Задача педагога заключается в том, чтобы использовать интерес детей к деятельности для обучения и развития их.

На уроках ППО у детей формируются организационные и трудовые умения, включающие ручные умения, навыки планирования работы, подбора необходимых материалов и инструментов, техники безопасности и др. Воспитываются такие качества, как аккуратность, четкость, целеустремленность и др. Одновременно с формированием всех перечисленных умений на уроках ППО проходит большая работа по развитию речи глухих детей. Эти уроки занимают ведущее место в воспитании у детей потребности в речи.

Совместные занятия предметно-практической деятельностью побуждают детей вступать в контакты с учителем, с товарищами. В ходе коллективной работы у них возникают вопросы, просьбы, желание высказать свое отношение к деятельности и т. п. Создателем речевой среды является учитель, учащиеся начинают действовать по его примеру, подражая ему. Организуя коллективную деятельность, учитель с первого урока сообщает школьникам, что предстоит сделать, что нужно для этого взять, как выполнять работу. При этом он обращается к детям со словесными поручениями, дает оценку выполнения задания, сообщает о своих действиях и т. д., т. е. задает речевой фон, на котором разворачивается интересная, понятная детям работа по изготовлению изделий.

Конечно, школьники не могут с первых уроков вступить в общение с учителем, товарищами, для этого они не располагают



необходимыми речевыми средствами. Но учитель внимательно следит за поведением учеников и поддерживает всякие проявления речевых действий, их попытки обратиться к нему, к товарищам. Постепенно дети начинают понимать, что без речи обойтись невозможно: не попросишь нужного для работы — не сможешь лепить, рисовать; не скажешь, что выполнил часть работы, — не получишь разрешения ее продолжать и т. д. Появление потребности в речи — важнейший фактор всей работы по речевому развитию детей на уроках ППО.

Потребность в речи не появляется одновременно и в одни сроки у всех детей класса. Но даже первые и еще робкие попытки отдельных школьников вступить в речевой контакт с окружающими не должны быть упущены учителем и должны стать примером для всех детей.

Реализация потребности в коммуникации невозможна без овладения детьми нужными для этого речевыми средствами: словами, типами фраз. Объем речевого материала, который необходим на уроках ППО для организации полноценного общения, довольно большой. Понятно, что усвоить его сразу дети не могут. Учитель берет на себя управление постепенным речевым развитием школьников, руководствуясь при этом закономерностями овладения языком, о которых шла речь выше.

Организуя на первом уроке ППО лепку шара, учитель обращается к детям с короткими поручениями, состоящими из одного-двух слов: возьми, лепи, сделай так. Все поручения он проговаривает устно-дактильно, сопровождает показом таблички с нужным словом. Ситуация подсказывает детям значение сообщаемых слов. Тесная связь слова и действия, слова и предмета на уроках ППО способствует осознанию значения слов и их запоминанию. Если учащиеся не понимают поручения, учитель сам демонстрирует действие, затем повторяет задание (устно-дактильно с показом таблички) и требует выполнения инструкции. Закончив изготовление шара, учитель называет предмет: «Шар» (устно-дактильно, табличка), акцентирует внимание детей на этом слове проговариванием его два-три раза, показом слова на табличке, побуждает их продактилировать слово. Как правило, они не в состоянии полноценно справиться с выполнением этого требования, но даже первые попытки воспроизвести слово одобряются учителем.

Так постепенно осуществляется работа по развитию дактильной речи учащихся. Первоначально объем речевого материала, которым пользуется педагог, значительно превышает речь детей. Но на каждом уроке учитель выделяет в своей речи слова, которыми должны овладеть ученики. В результате многократного повторения слов от урока к уроку они усваивают речевой материал. К концу подготовительного класса разрыв в объеме импрессивной и экспрессивной речи становится незначителен.

При отборе речевого материала, которым необходимо пользоваться на уроках ППО, учитель руководствуется программой по этому учебному предмету. Методика введения нового речевого



материала остается такой же, как была описана выше: каждое новое слово появляется в речи учителя в ситуации, требующей его употребления, на него обращается внимание школьников (двух-трехкратное проговаривание слова); в помощь восприятию слова дается табличка, которая остается перед глазами детей на определенное время. При сообщении нового слова учитель побуждает школьников к совместному с ним дактилированию. В дальнейшем слова, много раз употреблявшиеся на уроках, должны дактилироваться четко. Учитель постоянно помогает детям — сам дактилирует, показывает табличку, помогает им придать пальчикам руки нужное положение.

На уроках ППО ведется целенаправленное обучение речи. Каждый урок имеет конкретный речевой материал, отражающий специфику того вида деятельности, которой занимаются дети (лепка, аппликация, рисование), и общий материал, свойственный всем урокам (выражение просьб, желаний, оценка работы и др.). Готовясь к уроку, учитель определяет, какой речевой материал предъявляется детям лишь для понимания, какие новые слова, фразы они будут говорить сами. Такое продумывание урока с точки зрения используемого речевого материала обеспечивает планомерность, систематичность в работе по развитию дактильной речи детей и способствует повышению ее эффективности.

Предварительное планирование речевого материала урока необходимо, поскольку его объем значителен. Программа по ППО предусматривает сообщение детям названий многих предметов (объектов, подлежащих изготовлению, материалов, инструментов), действий, качеств и др., различные типы фраз. Условия предметно-практической деятельности дают возможность усваивать весь речевой материал в действии, так как каждое новое слово сразу же служит общению, запоминается ребенком.

Таким образом, уроки ППО являются важным звеном в общей работе по формированию у глухих школьников речи в дактильной форме. Здесь проводится работа по воспитанию у детей потребности в словесной речи. Каждое новое слово, тип фразы вводится для реализации потребности в общении. Запоминание речевого материала и раскрытие значений слов происходит постепенно, по мере пользования ими в аналогичных и изменяющихся условиях. Речевой материал вводится последовательно, с учетом потребности в нем. Предусматривается дифференцированная работа с ним: одни слова сразу же делаются предметом изучения детьми, а другая часть усваивается ими постепенно, в условиях разнообразного и многократного повторения. На всем протяжении подготовительного класса объем импрессивной речи детей шире экспрессивной.

#### § 5. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ УРОКА ДАКТИЛЬНОЙ РЕЧИ

Обучение речи в дактильной форме осуществляется и на специальных уроках. Задачи этих уроков следующие: отработка речевого материала, полученного на уроках ППО и в ходе учебно-



воспитательного процесса; обогащение дактильной речи детей за счет нового языкового материала; расширение и уточнение слов, фраз и отработка их структуры; упражнение в использовании речевого материала вне ситуации естественного общения.

Методика подачи нового речевого материала та же: при первичном сообщении слов, словосочетаний учитель дактилирует их и обязательно параллельно устно проговаривает. Для облегчения восприятия и запоминания слов дается табличка, которой пользуются дети до полного усвоения материала. В свою очередь школьники дактилируют слова вслед за учителем, который побуждает к одновременному устному произношению речевого материала.

На уроках дактильной речи от школьников требуется четкое, точное дактильное проговаривание речевого материала. Качество устной речи учащихся возрастает постепенно — от приближенного проговаривания звуков, их сочетаний, слов, по мере специального обучения (о чем будет сказано ниже), к более точному и внятому.

Методические приемы ознакомления детей с новыми словами и их усвоения следующие: использование естественных ситуаций, преднамеренное создание ситуаций, дидактические игры, игровые приемы.

Использование естественных ситуаций. Главным условием раскрытия значения слов является введение нового речевого материала в ситуации, требующие его употребления. В этом случае пониманию детьми смысла высказывания помогает естественность ситуаций, логичность действий. Многократное использование данного слова в подобных ситуациях позволяет уточнить его значение, способствует его запоминанию. На уроках дактильной речи подобные ситуации встречаются реже. Однако учитель использует любые моменты, побуждающие употреблять тот или иной речевой материал. Например, он просит школьников сложить из разрезной азбуки слово «мяч». Дети выполняют задание, а один из них не работает, приглядывается к соседям, чем-то недоволен. Видя волнение ученика, учитель подходит к нему и выясняет, что в азбуке отсутствует буква «ч». Используя сложившуюся ситуацию, педагог привлекает внимание класса и помогает ученику высказать свое недовольство: «У меня нет «ч». Учитель произносит фразу устно-дактильно, сопровождает проговариванием, показом таблички и помогает ученику сказать ее дактильно. Табличка помещается в наборное полотно, ученик получает нужную букву, и работа продолжается.

Для введения данного высказывания в речь учащихся, конечно, недостаточно одноразового его использования. Поэтому в дальнейшем важно не упустить момента, требующего употребления этой фразы. Аналогичная ситуация может возникнуть у другого ученика, и учитель будет помогать ему использовать уже знакомую табличку с фразой. Подобные моменты могут встретиться не только при работе с азбукой, и учитель должен не пропустить



их, подсказать детям необходимость употребить фразу «У меня нет ...». Использование сложившейся ситуации для введения того или иного речевого материала тем более важно, что потребность ученика высказать свою мысль, не удовлетворенная словом, побуждает его действовать иначе. Чаще всего ученик будет прибегать к жесту, к использованию мимической речи.

В практике речевого общения с детьми на уроке достаточно часто встречаются ситуации, побуждающие использовать ту или иную фразу, слово. Однако не всегда учитель требует от ученика использования слова в активной речи. Часть речевого материала остается в речи учителя, дается лишь для понимания детям. При отборе материала для активной и пассивной речи учитель пользуется программой, в которой указывается, какой материал является предметом изучения в данный период, на каком уровне он должен быть усвоен школьниками.

Описанный прием сообщения и закрепления речевого материала достаточно прост, но вместе с тем и эффективен для формирования у школьников речи. Именно поэтому он часто используется в педагогическом процессе и не только на уроках дактильной речи.

Преднамеренное создание ситуаций. Программа обучения речи в дактильной форме требует сообщения школьникам такого речевого материала, потребность в котором может и не возникнуть в процессе учебной деятельности. Кроме того, строить обучение детей языку только на основе «счастливых» случаев невозможно, поскольку слово не только должно быть сообщено школьникам, но усвоено ими. При этом надо учесть, что для запоминания слова требуется многократное его употребление каждым учеником.

Принимая во внимание данное положение, на уроках дактильной речи учителя используют методический прием преднамеренного создания ситуаций, требующих употребления нужного (обозначенного в программе) речевого материала. Например, при работе с азбукой может быть искусственно создана такая ситуация. Для введения в речь фразы «У меня нет ...» учитель преднамеренно до урока вынимает из касс у некоторых детей буквы (дактилемы), которые потребуются на уроке для складывания слов. При этом методика знакомства с фразой будет та же, что описана выше.

Специальное создание ситуаций, требующих использования того или иного речевого материала, позволяет обеспечить тренировку детей в его употреблении и закреплении. В созданной ситуации учитель может знакомить детей с новыми словами, фразами, отрабатывать и уточнять их значение, проверять усвоение их. Возможность использования этого методического приема для отработки конкретного программного материала, обстоятельства его реализации на уроке планируются учителем заранее при определении хода урока. Чем естественнее будет созданная ситуация, тем легче будет проходить работа над нужным словом, фразой.



Дидактические игры. Большое место на уроках дактильной речи занимают дидактические игры. Значение этих игр заключается в том, что, сохраняя игровую направленность, они своим содержанием позволяют реализовать последовательность, систематичность педагогической работы, направленность на усвоение детьми определенного речевого материала. Организуя и проводя игру, учитель не только следит за соблюдением ее правил, но и руководит взаимоотношениями детей, используя их естественность для возникновения речевых контактов. Учитель определяет, какие фразы, типы высказываний будут использоваться с целью организации игры (речь ведущего, членов игры), какой словарный материал будет отрабатываться (названия овощей, фруктов, продуктов питания, игрушек, животных и т. д.). Фразы, организующие деятельность детей, выписываются на табличках, которые предъявляются им в процессе игры по мере потребности и остаются перед ними на все время игры.

Нецелесообразно знакомить учащихся с подобным речевым материалом до игры, так же как излишним является и предварительное объяснение ее правил. С тем и с другим школьники знакомятся непосредственно в ходе игровой деятельности.

Содержание игр, т. е. тот речевой материал, который необходимо усвоить детям, определяется программными требованиями. Так, в первой четверти в ходе игр возможно отрабатывать усвоение названий игрушек, учебных вещей, фруктов, овощей, продуктов питания. Это основной речевой материал. Но в процессе игры школьники будут усваивать и вспомогательный материал, без которого невозможно организовывать и проводить игру: имена детей, виды коммуникативных высказываний — поручения (беги, лопви, сядь, встань и т. п.), просьбы (я хочу, дай и др.), вопросы (кто это? что это?). Весь этот материал усваивается учащимися достаточно быстро и легко, поскольку он необходим для коллективной игры и вводится в речь в естественной ситуации общения. Одна и та же игра может использоваться для отработки разного материала и, наоборот, один и тот же материал может быть содержанием разных игр.

Чаще всего игры используются на этапе закрепления знаний, после того как осуществлено первоначальное знакомство с отрабатываемым материалом. Например, педагог сначала знакомит детей с названиями игрушек путем сопоставления конкретных предметов со словами, их обозначающими, а затем организует игры, способствующие запоминанию новых слов. Однако возможно использование игр и для знакомства с новым материалом. Решать вопрос об использовании игры с целью обучения детей дактильной речи необходимо с учетом содержания речевого материала, над которым ведется работа, возможности проведения игры в условиях классного помещения, продуктивности ее для усвоения программного материала. Неэффективным считается использование в урочное время игр, требующих длительной подготовки, разнообразного оборудования, имеющих сложные правила.



Наиболее часто на уроках дактильной речи используются следующие игры.

«Что пропало?». Учитель раскладывает на столе ряд предметов и предлагает детям запомнить их. Затем дети закрывают глаза, а учитель убирает один предмет (оставшиеся предметы можно переместить). Дети открывают глаза и называют убранный предмет. Угадавший получает этот предмет или фишку, и игра продолжается.

«Мешочек». Под руководством учителя дети рассматривают и называют предметы, разложенные на столе. Один ученик закрывает глаза, а учитель убирает со стола в мешочек любой предмет. Водящий открывает глаза и, ощупывая мешочек, пытается угадать, что в нем.

«Вертолина». Для этой игры необходимо иметь диск (фанерный, картонный) с вращающейся на оси стрелкой. Вокруг диска раскладываются предметы или картинки. Водящий запускает стрелку и называет предмет, напротив которого остановилась стрелка. Вместо предметов можно разложить таблички со словами или с поручениями. Ученик должен будет прочесть табличку и показать нужный предмет или выполнить поручение. Если он справился с заданием, то получает фишку. По окончании игры подсчитываются фишки и определяется выигравший.

На уроках возможно использование различных видов лото, домино с картинками, со словами, отражающими программный материал, над которым ведется работа. В течение года необходимо разнообразить игры, пополнять их количество за счет игр для слышащих детей, приспособивая последние для нужд обучения речи глухих.

Кроме дидактических игр важно использовать в процессе обучения игровые приемы, которые вносят элементы занимательности, повышают интерес школьников, способствуют более быстрому и прочному усвоению знаний. Среди игровых приемов могут быть такие, как угадывание, элементы соревнования (кто быстрее, больше?), раздача фишек за правильные ответы и др.

При проведении с учащимися дидактических игр, при использовании игровых моментов важно учитывать, что включение в урок игры оправдано в том случае, когда она ускоряет и облегчает процесс обучения глухих школьников речи.

Проведение специальных упражнений. Все перечисленные выше методические приемы работы над речью направлены на воспитание потребности в общении, на формирование у глухих школьников разговорной речи. Однако как бы ни были эффективны дидактические игры, как бы ни были продуктивны приемы создания ситуаций, использования естественных условий для обучения речи, невозможно обойтись без специальных упражнений, направленных на овладение программным материалом. Упражнения создают условия для необходимой тренировки в усвоении речевого материала. Они могут проводиться на различном материале. Например, учитель отрабатывает глаголы «сядь»,

«встань». Он  
Саша, сядь;  
вопроса «чья  
ручка? и т. д.  
ного повторе

бота.  
Выполняе  
практически  
карандаш. С  
И т. д.). О  
в себе требо  
ключения с  
дверь; Убери  
ское выполн  
речи.

Очень ва  
участие все  
стигнута пут  
уроке. Напр  
называя их  
Остальных д  
рища и дать  
выполнено н  
также получ

Для повы  
сообщение за  
учителю»). С  
щих, и этот  
способности  
адресуясь к  
правильно в  
кто внимате  
ляет их). В  
ник, имеющ  
щий определ  
В зависимо  
дифференци  
заданиями,  
или дает ус

Для пови  
упражнений  
соревновани  
ков, хороше  
Упражне  
нировки дет  
вания окруж  
ние состава  
с руки учит  
ребенку. Пр  
5 Заказ № 1380



«встань». Он дает детям задания: Саша, встань; Оля, встань; Саша, сядь; Таня, встань; Таня и Оля, сядьте. При отработке вопроса «чья?» задаются вопросы: Чья шапка? Чья тетрадь? Чья ручка? и т. д. Такие упражнения создают возможность многократного повторения речевого материала, над которым ведется работа.

Выполняемые учениками действия должны иметь логику, быть практически целесообразными (Саша, встань. Иди сюда. Возьми карандаш. Сядь; Таня, встань. Иди сюда. Возьми бумагу. Сядь. И т. д.). Однако тренировочные упражнения могут заключать в себе требования и немотивированных действий, быстрого переключения с одного материала на другой: Покажи тетрадь; Открой дверь; Убери карандаши. Такие упражнения исключают механическое выполнение заданий, требуют сознательного отношения к речи.

Очень важно, чтобы в выполнении упражнений принимали участие все ученики класса. Полная активность может быть достигнута путем методически правильной организации работы на уроке. Например, учитель дает задание отдельным ученикам, называя их имена: Возьми куклу, Оля; Дай карандаш, Саша. Остальных детей просит проследить за работой вызванного товарища и дать оценку его действиям: верно, неверно. Если задание выполнено неверно, то вызывается другой школьник и его ответ также получает оценку.

Для повышения активности учащихся учитель может поручить сообщение заданий своему помощнику (дежурному, «маленькому учителю»). Обычно школьникам нравится выступать в роли ведущих, и этот фактор можно использовать для повышения работоспособности детей, качества их речи. С этой целью учитель может, адресуясь к классу, сказать, что помогать ему будет тот, кто правильно выполнит предлагаемое задание, кто хорошо работает, кто внимателен к речи отвечающего (замечает ошибки, исправляет их). В роли «маленького учителя» может выступать и ученик, имеющий успехи в речевом развитии, и ученик, испытывающий определенные трудности в понимании и пользовании речью. В зависимости от речевых возможностей отвечающего учитель дифференцирует долю помощи ему (дает карточки с записанными заданиями, или с опорными словами, или с нужными фразами, или дает устную подсказку и т. д.).

Для повышения активности детей в процессе выполнения ими упражнений возможно использование игровых приемов (элементы соревнования, поощрение лучших ответов раздачей фишек, флажков, хорошей отметкой и др.).

Упражнения проводятся не только с целью повышения тренировки детей в умении пользоваться речью и понимать высказывания окружающих, но и для усвоения ими состава слова. Изучение состава дактильного слова проходит в процессе его восприятия с руки учителя, где каждый элемент слова оказывается видим ребенку. При воспроизведении слова школьник может контроли-



ровать себя зрительно, помощь оказывает и постепенно развивающееся мышечное чувство руки. Выше указывалось, что в помощь восприятию дактильной речи используются таблички с нужными словами, которыми дети пользуются при дактилировании. Организуемая учителем практика употребления речевого материала, многократное использование отрабатываемых слов также способствуют усвоению их состава.

Однако необходима и специальная работа по изучению состава слов, которая проводится на уроках дактильной речи. Дактилирование по образцу — это начальный этап в усвоении слова. Постепенно учитель ставит детей перед необходимостью воспроизведения речевого материала без опоры на таблички. С этой целью проводятся специальные упражнения, предусматривающие самостоятельное воспроизведение слов после дактилирования с использованием таблички.

Работа с разрезной азбукой. Большую помощь детям в запоминании состава слова оказывает работа с разрезной дактильной азбукой. На первоначальном этапе работы с азбукой дети получают конверты лишь с теми дактильными знаками, которые входят в состав отрабатываемого слова. Упражнение проводится следующим образом. Например, при изучении названий игрушек (на этапе уточнения буквенного состава отрабатываемых слов, т. е. после знакомства с названиями игрушек, после упражнений по усвоению значения слов) учитель показывает ученикам игрушку. Коллективно под его руководством дети дактильно называют ее, затем дактилируют слово самостоятельно. Если при воспроизведении слова допускаются ошибки, учитель просит назвать игрушку с опорой на табличку. Затем следует повторное дактилирование уже без таблички. После подобной работы ученики складывают слово из дактилем, отобранных учителем, располагая таблички с дактильными знаками в нужном порядке.

После приобретения опыта в работе с дактильными знаками (обычно в конце первой четверти) школьники переходят к работе со всей азбукой. Однако последовательность в выполнении работы сохраняется прежняя: показ предмета, дактилирование слова учениками (коллективно и самостоятельно), складывание слова из азбуки, чтение (дактильное) составленного слова.

Систематическая работа с азбукой способствует повышению темпа выполнения заданий. Этому же способствуют упражнения в составлении слов на скорость, повторном их складывании. По мере овладения дактильной речью дети быстрее начинают запоминать слова и более быстро составляют их из азбуки без многократного предварительного проговаривания.

Методика обучения дактильной речи предусматривает возможность использования в классе обычной буквенной азбуки с первых дней пребывания детей в школе. При этом все описанные приемы работы остаются в силе. Однако в этом случае важно иметь в классе таблицу, на которой дактильные знаки воспроизведены в сочетании с печатными буквами. При составлении слов

из обычно  
лицей для  
ку. Эта р  
нительны  
шения да

Таков  
форме, и  
дактильн

Урок  
школе г  
и отраж  
чения р  
данному  
шек», «  
мой уро  
над ма  
в его у  
словом,  
образова  
учителе  
бенности

При  
своей ра  
ное в у  
Очень ва  
собственно

Особ  
материал  
Первая  
тему уро  
дети, или  
вят выск  
ков. Тре  
ваться са

Слова  
и предья  
группы ч  
материал  
понимани  
его част  
риал по  
в тени).  
входивше  
для пони  
Таблички  
детей до  
ках дакт  
зательно



из обычной азбуки детям будет необходимо пользоваться этой таблицей для определения буквы, соответствующей дактильному знаку. Эта работа потребует определенных затрат времени и дополнительных упражнений, направленных на установление соотношения дактильных знаков и букв.

Таковы общие требования к обучению детей речи в дактильной форме, которые получают конкретное воплощение в ходе уроков дактильной речи.

Урок дактильной речи, так же как и любой другой урок в школе глухих, должен отвечать общедидактическим требованиям и отражать специфику обучения глухих детей. Темы уроков обучения речи в дактильной форме определяются программой по данному учебному предмету: «Имена товарищей», «Названия игрушек», «Вопросы: чей? чья?» и др. Цель урока определяется темой урока, задачами обучения дактильной речи, этапом работы над материалом (знакомство с новым материалом, тренировка в его употреблении, упражнения в самостоятельном пользовании словом, фразой и т. д.). На каждом уроке решаются не только образовательные, но и воспитательные задачи, которые ставятся учителем исходя из содержания изучаемого материала, из особенностей классного коллектива.

При подготовке к уроку учитель определяет основную цель своей работы: чему он должен научить детей на уроке, что главное в уроке. Эта ведущая цель и фиксируется в плане урока. Очень важно продумать оборудование урока, которое должно способствовать достижению цели.

Особого внимания заслуживает подготовка табличек с речевым материалом. Речевой материал можно разделить на три группы. Первая группа — это слова, словосочетания, фразы, отражающие тему урока, например названия животных, с которыми знакомятся дети, или поручения (возьми, дай...) и т. д. Вторую группу составят высказывания учителя, организующие деятельность школьников. Третья группа — речевой материал, которым будут пользоваться сами школьники в процессе работы на уроке.

Слова первой группы выписываются на отдельных табличках и предъявляются по мере знакомства с ними. Материал второй группы частично записывается на табличках. Это касается того материала, который является обязательным сначала лишь для понимания, а затем и для использования его учащимися. Другая его часть лишь фиксируется учителем в плане урока (этот материал пока не является предметом изучения и остается как бы в тени). Материал третьей группы обычно формируется из ранее входившего во вторую группу, т. е. из того, что было дано детям для понимания и что в дальнейшем переходит в их активную речь. Таблички, отражающие этот материал, остаются перед глазами детей до полного их усвоения и используются не только на уроках дактильной речи, но и на других уроках. Это требование обязательно и в отношении материала второй группы.



Кроме речевого материала в оборудование урока входят предметы, объекты, картинки, игры, разрезная азбука (коллективного и индивидуального пользования).

Структура урока определяется его целью. Чаще всего урок дактильной речи включает в себя закрепление ранее пройденного, знакомство с новым материалом и упражнения на усвоение нового. Однако проводятся и уроки, посвященные отработке, закреплению программного материала. Единой структуры урока дактильной речи не существует, построение его достаточно свободно. Однако весь урок должен иметь четкую логику, каждый структурный его элемент вытекает из предыдущего и готовит к следующему. При планировании урока учитель должен постоянно помнить о том, что задача его не сводится лишь к разучиванию с учащимися списков слов, названий групп предметов. Главная задача — формирование разговорной речи, живого общения, воспитание потребности в речи. С учетом этого требования и подбираются виды работы, определяется методика их проведения. Приведем для примера запись урока дактильной речи для начала года.

Тема: «Игрушки: мяч, кукла, авто, собака».

Цель: знакомство детей со словами — мяч, кукла, авто, собака; тренировка в знании имен товарищей.

Оборудование: игрушки, таблички со словами, вертолина.

1. Организация урока. Дети входят в класс и встают за своими партами. Учитель устно-дактильно с показом табличек дает задание надеть наушники. Если учащиеся не выполняют задание, он надевает наушники одному ученику и повторяет задание. В течение всего урока дети пользуются слуховой аппаратурой, а учитель — микрофоном<sup>1</sup>. Затем он дает задание ученикам сесть: Сядь, Саша (устно-дактильно); Сядь, Оля; Иди сюда, Толя. Учитель дает вызванному ученику таблички с именами детей, и тот дактильно дает задание детям сесть. Слово «сядь» дактилируется учеником с опорой на табличку.

2. Называние игрушек. Учитель открывает заготовленные на столе игрушки (мяч, кукла, машина, собака). Вместе с детьми рассматривает игрушки, выражая восторг, удивление. Он берет одну игрушку и называет ее устно-дактильно, затем еще раз — в сопровождении таблички со словом. Побуждает детей говорить рукой вместе с ним. Табличка остается около игрушки. Так называются все предметы.

3. Сопоставление табличек с предметами. Учитель собирает таблички. Вызывает ученика к столу: «Иди сюда, Толя». Предлагает отвечающему взять первую табличку (они перевернуты). Ученик берет табличку, показывает ее детям, вместе с учителем прочитывает ее и подкладывает к игрушке. Так же подкладываются таблички к остальным предметам другими школьниками.

<sup>1</sup> Данное требование остается постоянным, поэтому в дальнейшем мы будем обращать внимание лишь на то, какой формой речи пользуются учитель (устной, устно-дактильной, с табличкой и без нее) и дети (дактильной, с показом таблички).

4. Иг  
кладыва  
шек, кот  
Первый  
личке, в  
вместе с  
личку к  
говоря: «  
головой)  
кладывае

5. Раб  
на набор  
спиной к  
ются и  
(пользую  
никам ко  
их достат  
дывают с  
задание п  
ние друго

В кони

на переме

Объем

ном уроке

началу уч

новится б

общим ост

ние на пос

хих детей

рование их

Таким

с разнообра

Особенно

альных уро

ние детьм

ния. Кром

упражнени

ния дактил

ГЛАВА 2. М

§ 1. ЗНАЧЕН

Учитыва

века, возмо

детей одну

речи. Реше

ного класса



4. Игра «Вертолина». Учитель ставит на стол вертолину и раскладывает по кругу четыре таблички со словами-названиями игрушек, которые были разложены детьми в предыдущем упражнении. Первый раз учитель сам вращает стрелку и читает слово на табличке, возле которой она остановилась. Повторно слово читается вместе с детьми, и один вызванный ученик подкладывает табличку к названной игрушке. Учитель оценивает действие ученика, говоря: «Верно», гладя его по головке (или: «Неверно» — и качая головой). Затем стрелку вращает другой вызванный ученик и подкладывает табличку.

5. Работа с азбукой. Учитель помещает таблички со словами на наборное полотно. Дает детям задание встать и повернуться спиной к доске, затем убирает одну игрушку. Дети поворачиваются и пытаются воспроизвести название убранного предмета (пользуясь табличкой с наборного полотна). Учитель раздает ученикам конверты с дактильными знаками, показывает, как нужно их достать, и говорит: «Сложите» (устно-дактильно). Дети складывают слово и воспроизводят его дактильно. Тот, кто выполнил задание первым, получает игрушку. Так же складывается название другого предмета.

В конце урока учитель собирает игрушки и предлагает идти на перемену.

Объем речевого материала, который усваивают дети на данном уроке, невелик, поскольку приведенный пример относится к началу учебного года. По мере обучения содержание урока становится более насыщенным, виды работ разнообразнее. Однако общим остается требование, реализация которого оказывает влияние на построение урока, методику его проведения: обучение глухих детей дактильной речи должно быть направлено на формирование их речевого общения с окружающими людьми.

Таким образом, обучение дактильной речи протекает в связи с разнообразными видами учебной деятельности, на всех уроках. Особенно продуктивны в этом отношении уроки ППО. На специальных уроках дактильной речи работа направляется на овладение детьми словом, фразой в действии, в общении и для общения. Кроме того, на этих уроках проводятся и специальные упражнения по изучению состава слова. Все содержание обучения дактильной речи имеет коммуникативную направленность.

## ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

### § 1. ЗНАЧЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

Учитывая значение устной речи для жизнедеятельности человека, возможность глухих детей овладеть ею, школа для глухих детей одну из своих задач видит в обучении воспитанников устной речи. Решение этой задачи предусматривается с подготовительного класса.



Устная речь с самого начала формируется как средство коммуникации, так как дети обучаются общению с окружающими в устной форме. В процессе овладения общением они овладевают лексикой, грамматикой языка. Отсутствие слуха побуждает проводить специальную работу в направлении обучения восприятию устной речи и развитию навыка произношения. Каждое из двух направлений имеет свои задачи, содержащие методические приемы достижения результатов. Сложностью содержания обучения, признанием большого значения устной речи в развитии детей объясняется выделение значительного времени на этот раздел работы. На обучение устной речи выделяется 4 часа в неделю из 8 часов, отводимых на русский язык в подготовительном классе. Работа над устной речью продолжается на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению (18 часов в неделю).

Обучение словесной речи начинается с наиболее простой для глухих школьников формы речи — с дактильной. Однако все слова, которые учитель сообщает детям, он обязательно одновременно с дактилированием проговаривает устно. Так школьники с первых дней обучения учатся **воспринимать речь** учителя в двух формах — дактильной и устной. Использование в учебном процессе слуховой аппаратуры позволяет учащимся воспринимать речь учителя слухо-зрительно.

Словарный материал, который усваивается детьми в процессе овладения общением, в большей своей части общий и для дактильной, и для устной речи, поскольку весь материал дактильной речи является обязательным и для слухо-зрительного восприятия устной речи.

Но есть и второе направление в обучении устной речи — **формирование произносительных навыков** школьников. Работа осуществляется двумя путями. Первый связан с постоянным побуждением детей проговаривать устно весь материал дактильной речи так же, как это делает учитель. Это требование способствует активизации речедвигательного аппарата учащихся, способствует усвоению приближенного произношения слов. Второй путь обучения произношению, основной, заключается в систематической работе над произношением. Однако и в этом случае направленность на формирование речи как средства общения остается в силе. Это касается и подбора речевого материала (предпочтение отдается словам, нужным в общении), и процесса отработки произносительных навыков (работа проводится на осмысленном речевом материале — фразах, словах, которые используются в общении).

Устная форма речи усваивается глухими детьми значительно труднее, чем дактильная. В школе глухих начинают обучать детей этому средству общения с первых дней. Формирование устной речи в подготовительном классе входит в общую систему обучения языку и осуществляется в условиях опережающего развития дактильной речи.

§ 2. О  
Зри  
свой с  
ных по  
нимает  
ниям  
с губ  
сменяю  
торых  
визуаль  
Но несм  
с губ, а  
и в про  
Успеш  
как отме  
актуализ  
образов,  
также за  
щегося н  
опыт глу  
артикуля  
речи, где  
В этой с  
многом за  
уровень р  
В пер  
языку на  
рой на да  
ную речь,  
синтетичес  
нению ан  
воспринима  
дактилиро  
восприятие  
артикуляци  
лось на ре  
ной форме  
тельное вли  
Важный  
с губ, закл  
формирован  
требуется в  
принять реч  
контакт, — в  
зрительного

1 Рау Ф.  
2 Зыков С.



## § 2. ОБУЧЕНИЕ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ВОСПРИЯТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ

Зрительное восприятие устной речи в сурдопедагогике имеет свои синонимы — чтение с губ, чтение с лица. Сурдопедагоги разных поколений постоянно имели в виду, что устная речь воспринимается глухим лишь на зрительной основе, по видимым движениям речевых органов. Процесс восприятия устной речи по чтению с губ сложен, поскольку глухому приходится наблюдать быстро сменяющиеся движения артикуляционных органов, многие из которых к тому же еще и невидимы или не имеют существенных визуальных отличий (например, артикуляция звуков «п» и «б»). Но несмотря на все трудности глухие овладевают навыком чтения с губ, а многие из них воспринимают речь не только в анфас, но и в профиль.

Успешное восприятие устной речи на основе чтения с губ, как отмечал Ф. Ф. Рау, «осуществляется главным образом за счет актуализации заложенных в памяти глухого речедвигательных образов, соответствующих целым словам и словосочетаниям, а также за счет антиципации, смыслового комбинирования, опирающегося на контекст, на предшествующий жизненный и речевой опыт глухого»<sup>1</sup>. Глухие ориентируются не на отдельные движения артикуляционных органов, они воспринимают слово в контексте речи, где большую роль играет возможность смысловой догадки. В этой связи нельзя не отметить, что качество чтения с губ во многом зависит от уровня речевого развития глухого: чем выше уровень развития словесной речи, тем лучше навык чтения с губ.

В период становления коммуникативной системы обучения языку навык чтения с губ формировался у глухих детей с опорой на дактильную речь. С. А. Зыков писал: «Опора на дактильную речь, которая с первых дней становится предметом аналитико-синтетической деятельности школьников, способствует распространению анализа на воспринимаемое устное слово»<sup>2</sup>. Целостно воспринимаемый образ слова становился расчлененным благодаря дактилированию. Дактильное проговаривание слова облегчало восприятие слов, имеющих в своем составе звуки с невидимыми артикуляционными движениями. Обучение чтению с губ строилось на речевом материале, первоначально усвоенном в дактильной форме. Понимание речевого материала оказывало положительное влияние на овладение навыком чтения с губ.

Важный фактор, обеспечивающий успех в обучении чтению с губ, заключался в том, что эта работа входила в общий процесс формирования речи как средства общения. Развивавшаяся потребность в коммуникации, требования среды, необходимость воспринять речь окружающих, для того чтобы вступить с ними в контакт, — все это оказывало положительное влияние на процесс зрительного восприятия устной речи.

<sup>1</sup> Рау Ф. Ф. Устная речь глухих. — М., 1973. — С. 260.

<sup>2</sup> Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. — М., 1977. — С. 101.



Однако, несмотря на большую помощь дактилирования в процессе чтения с губ, его использование ограничивалось на определенном этапе обучения. После упражнений в восприятии слова на основе дактильного и устного его проговаривания учителем дети переводились на восприятие речевого материала лишь по чтению с лица. С. А. Зыков отмечал: «В том, что ребенок учится воспринимать речевой материал сначала одновременно в двух формах (устной и дактильной), в последующем только в устной, и состоит основной путь обучения чтению с лица при данной системе»<sup>1</sup>. Методика реализации этого основного пути обучения чтению с губ описана в упомянутых выше работах С. А. Зыкова, Ф. Ф. Рау.

Проводившиеся в 70-е годы исследования в области развития слухового восприятия глухих детей внесли коррективы в описанную выше систему работы. Исследованиями Е. П. Кузьмичевой доказана возможность развития остаточного слуха глухих и важная роль даже глубоко пораженного слуха в формировании речи глухого. Она писала, что «главная задача работы по развитию слухового восприятия глухих школьников — максимальное развитие их остаточного слуха, создание на базе развивающегося речевого слуха качественно новой, слухо-зрительной основы для восприятия ими устной речи»<sup>2</sup>. Поскольку развитие речевого слуха предусматривается на основе широкого использования звукоусиливающей аппаратуры в ходе всего учебно-воспитательного процесса, то эта работа не могла не отразиться и на методике обучения чтению с губ.

Употребление самого термина «чтение с губ» применительно к системе обучения речи в условиях широкого использования остаточного слуха глухих детей оказывается не совсем точным. Ведь восприятие устной речи глухими основывается не только на зрении (дети воспринимают не только движения пальцев при дактилировании и артикуляционные движения при устном проговаривании материала), но и на слухе, хотя и значительно пораженном. Именно поэтому в условиях широкого использования в педагогическом процессе слуховой аппаратуры коллективного и индивидуального пользования, когда зрительное восприятие устной речи дополняется слуховым, говорят о слухо-зрительном восприятии устной речи.

Разработка системы развития и использования остаточного слуха глухих детей (Е. П. Кузьмичева) проходила в условиях описываемой коммуникативной системы обучения языку. Поэтому все принципы, подходы к формированию речи, о которых шла речь выше, остаются действующими. Более того, вся система работы по развитию слухового восприятия учитывает факторы, влияющие на формирование устной речи, и прежде всего обучение языку в функции общения.

<sup>1</sup> Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. — М., 1977. — С. 103.

<sup>2</sup> Кузьмичева Е. П. Развитие речевого слуха у глухих. — М., 1983. — С. 118.



Исходной формой речи является дактильная, однако сообщение учителем речевого материала в дактильной форме сопровождается устным проговариванием с использованием звукоусиливающей аппаратуры, т. е. учитель устно-дактильно с предъявлением таблички произносит каждое слово в микрофон. По мере усвоения слова снимается использование таблички, исключается дактилирование учителем, и дети воспринимают материал на слухозрительной основе (учитель постоянно пользуется микрофоном, а дети наушниками).

Методические приемы, которые использовались для сообщения материала в дактильной речи, используются и для обучения слухозрительному восприятию речи. Один из них — **создание ситуаций**, требующих употребления того или иного слова, фразы. Например, на уроке предметно-практического обучения проводится работа над глаголом «возьми». Сначала детям даются (устно-дактильно) задания типа «Возьми бумагу (карандаш, ножницы)», затем эти же задания, обращенные к другим ученикам, сообщаются без сопутствующего дактилирования. Поручения могут даваться и в комбинированном виде: отрабатываемое слово — устно, а все остальное (еще недостаточно усвоенное детьми) — устно-дактильно. Если дети не восприняли материал, то задание повторяется учителем с сопутствующим дактилированием.

Другой прием — **использование ситуаций**, естественно складывающихся в условиях предметно-практической деятельности, требующих употребления речевого материала. Например, у школьника сломался карандаш. Учитель дает задание, предназначенное для слухозрительного восприятия.

Дополнительное создание подобных ситуаций, т. е. проведение **специальных упражнений**, обеспечивает достаточно быстрое развитие навыка восприятия речи учителя без использования дактилирования. Широко используются для развития навыка слухозрительного восприятия речи и дидактические игры.

Работа по формированию слухозрительного восприятия речи проводится на всех других уроках, включая и уроки дактильной речи: сначала новый материал учитель предлагает детям в устно-дактильной форме с использованием слуховой аппаратуры, а затем без дактилирования. Слухозрительное восприятие устной речи представляет для глухих детей подготовительного класса значительные трудности и требует от них большого внимания, сосредоточенности. Это необходимо учитывать при организации работы.

На обучение слухозрительному восприятию речи целесообразно отводить специальное время (2 часа в неделю), которое выделяется из уроков устной речи. Это время лучше распределять по урокам дактильной речи, т. е. проводить комбинированные уроки: пол-урока — обучение дактильной речи, пол-урока — обучение слухозрительному восприятию устной речи. Проведение таких уроков дает возможность сохранять работоспособность школьников, а значит, повышать качество обучения.



Для учителя организация подобных уроков также не вызывает трудности, так как сохраняется единство темы, цели. Материал для первой и второй частей урока может быть общий, и различие будет касаться лишь способа его подачи: сначала устно-дактильно, затем без дактилирования учителя.

При обучении школьников слухо-зрительному восприятию устной речи необходимо, чтобы лицо учителя было хорошо освещено. Нельзя допускать утрированной артикуляции. Если после 2—3 повторений учащиеся не воспринимают слово, фразу, то учитель повторяет их с сопутствующим дактилированием, а затем еще раз без него. Обучение слухо-зрительному восприятию речи осуществляется и в часы индивидуальной работы, т. е. во внеурочное время.

Таким образом, обучение учащихся слухо-зрительному восприятию устной речи в подготовительном классе осуществляется в ходе всего учебно-воспитательного процесса и в специально отведенное время. Весь речевой материал первоначально дается учителем устно-дактильно с применением звукоусиливающей аппаратуры, в последующем без дактилирования.

### § 3. ОБУЧЕНИЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

Обучение самостоятельному пользованию устной речью осуществляется, как было сказано выше, двумя путями. Первый путь — опора на сохранную функцию слухового анализатора глухих детей в ходе всего учебно-воспитательного процесса. В этом случае формирование произносительных навыков осуществляется информально, без специального обучения. Информальный путь обучения произношению служит активизации речедвигательного аппарата, способствует усвоению некоторых произносительных навыков. Учитель побуждает детей подражать на основе слухо-зрительного восприятия его устной речи, одобряет, поддерживает правильные артикуляционные движения, предупреждает закрепление неверной артикуляции. Он обращает внимание не только на произношение звуков речи, но и на голос, дыхание детей, слитность речи.

Большую помощь в данной работе оказывает звукоусиливающая аппаратура, дающая возможность учащимся воспринимать речь учителя и слышать себя при использовании индивидуальных микрофонов. Постоянное побуждение детей проговаривать весь материал, воспринимаемый слухо-зрительно, вместе с учителем (сопряженно) или вслед за ним (отраженно) не только активизирует их речевой аппарат, но и воспитывает навык постоянного пользования устной речью.

Однако для формирования произносительной стороны речи одного информального пути недостаточно. Необходим и второй путь — специальное, планомерное формирование произносительных навыков. Эта работа проводится на уроках устной речи, на индивидуальных занятиях, во время фонетических зарядок и включает

в себя от  
нормально  
роль в фор  
плавности,  
нениям.  
Содержа  
над произ  
речи в общ  
по устной р  
работки зву  
обучения пр  
зиной (о чем  
На уроках  
слова. Здесь  
силь его, ис  
слова начина  
уроке устной  
речи, примен  
естественных  
бующих упот  
ретное значе  
работы, широ  
(Ф. Ф. Рау и  
тинки, воспр  
элементам сл  
слова по дей  
Методика  
ет предмет (1  
школьников к  
воспринимают  
но. Затем каж  
в микрофон, и  
звука. После  
они произно  
тельные навы  
Таким обра  
ношением зву  
сится целиком  
детей на воспр  
такого анализ  
фонем в слог  
шением соотве  
произношению.  
Обучение э  
подобранном с  
сокращенной с  
Концентриче  
на использован  
следовательно



в себя отработку произношения звуков, слов, фраз, выработку нормального голоса и правильного речевого дыхания. Большая роль в формировании произношения, в развитии выразительности, плавности, четкости речи отводится музыкально-ритмическим занятиям.

Содержанием уроков устной речи является не только работа над произношением, но и обучение пользоваться этой формой речи в общении. Материал для обучения определен программой по устной речи и учитывает определенную последовательность отработки звуков речи, предусмотренную концентрическим методом обучения произношению, разработанным Ф. Ф. Рау и Н. Ф. Слезиной (о чем речь будет идти ниже).

На уроках устной речи ведется работа над звуковым составом слова. Здесь раскрывается значение слова, дети учатся произносить его, использовать в общении. Работа над произношением слова начинается после раскрытия его значения. С этой целью на уроке устной речи, так же как и на уроках обучения дактильной речи, применяются такие методические приемы, как использование естественных ситуаций или создание искусственных условий, требующих употребления нужного слова. Смысл слов, имеющих конкретное значение, раскрывается путем проведения различных видов работы, широко представленных в «Букваре для школы глухих» (Ф. Ф. Рау и др.): показ предмета на картинке, называние картинки, воспроизведение слова в устной форме по графическим элементам слова (буква, слоги, чтение слов, воспроизведение слова по действию).

**Методика предъявления слова** следующая. Учитель показывает предмет (рисунок), называет его устно-дактильно, побуждает школьников к сопряженному проговариванию слова хором. Дети воспринимают его слухо-зрительно, воспроизводят устно-дактильно. Затем каждому ученику дается возможность произнести слово в микрофон, и учитель оценивает произношение отрабатываемого звука. После того как учащиеся усвоят звуковой состав слова, они произносят его без дактилирования. Полученные произносительные навыки отрабатываются на индивидуальных занятиях.

Таким образом, исходным материалом для работы над произношением звука служит целое слово, которое сначала произносится целиком, а затем по частям. Учитель фиксирует внимание детей на воспроизведении фонем в слогах и изолированно. После такого анализа начинается работа над синтезом слова — слияние фонем в слоги, слогов в слово. Такой путь работы над произношением соответствует аналитико-синтетическому методу обучения произношению.

Обучение экспрессивной устной речи проходит на материале, подобранном с учетом порядка постановки звуков, принятых в сокращенной системе фонем.

**Концентрический метод** обучения произношению, основанный на использовании сокращенной системы фонем, предполагает последовательное нарастание требований по всем разделам произ-



ношения. Первоначальное обучение состоит из двух концентров, первый из которых совпадает с подготовительным классом, второй охватывает 1 и 2 классы.

В подготовительном классе школьники овладевают точным произношением 17 основных фонем: «а», «о», «у», «э», «и», «п», «т», «к», «ф», «с», «ш», «х», «в», «м», «н», «л», «р» и двух звонких звуков: «б», «з». Слова, состоящие из этих звуков, произносятся детьми точно. Эти же звуки являются заменителями близких по артикуляции, например звук «с» заменяет звуки «с'», «з», «з'», «ц», звук «и» — звук «ы». Если, например, урок устной речи включает в себя отработку слов «чай», «чашка», «часы», от детей требуется приближенное произношение звука «ч» в этих словах («шай», «шашка», «шасы»). Подобное требование распространяется и на другие слова, имеющие в своем составе звуки, не входящие в 17 основных фонем. Последовательность отработки звуков показана в программе, отражена на страницах учебников. К IV четверти подготовительного класса глухие учащиеся владеют произношением основных звуков.

Материалом уроков устной речи в этот период являются слова, фразы, усвоенные в дактильной речи. Это означает, что к IV четверти значительно расширяется речевое содержание уроков. И это дает возможность более интенсивно вести работу по обучению детей устной речи как средству общения.

В этот период учителю необходимо тщательно следить за речью детей, которая характеризуется произношением двоякого рода: первое — точное произношение в словах 17 основных звуков (слова из программы по устной и дактильной речи), второе — приближенное произношение слов, включающих звуки, заменяемые основными в соответствии с сокращенной системой фонем. До IV четверти в речи детей присутствует и третий вариант произношения: еще не усвоенные основные фонемы или звуки произносятся на уровне их возможностей. В этом случае на месте нужного звука учащиеся дают лишь элемент артикуляции, или совсем опускают звук, или заменяют его звуками, не предусмотренными сокращенной системой фонем.

Более подробное описание методики работы над произносительной стороной речи дано в методическом пособии Ф. Ф. Рау «Устная речь глухих» (М., 1973), в учебнике для подготовительного класса «Произношение» Ф. Ф. Рау и др. (М., 1989). Вопросы организации и проведения индивидуальных занятий по формированию произношения и развитию слухового восприятия освещены в пособии для учителей «Развитие слухового восприятия глухих учащихся» Т. Р. Соколовской (М., 1987). Наличие учебно-методической литературы по этому вопросу, содержащей исчерпывающие ответы, дает возможность не рассматривать его более подробно.

Навыки произношения, сформированные на уроках устной речи и в часы индивидуальных занятий, совершенствуются в ходе всего учебно-воспитательного процесса. С этой целью учитель



стремится использовать в общении с детьми речевой материал устной речи. Даже элементарные слова, усвоенные детьми (вот, тут, на), должны включаться в их речь. Кроме того, навыки произношения, сформированные на ограниченном материале устной речи, необходимо распространять на слова, фразы, усвоенные в дактильном виде. Систематическая, целенаправленная работа учителя по формированию устной речи глухих приводит к хорошим результатам.

Таким образом, формирование произносительных навыков устной речи осуществляется двумя взаимосвязанными путями. Первый — информальный (без специального обучения) — имеет место в ходе всего учебно-воспитательного процесса и реализуется на речевом материале всех уроков. Второй путь заключается в планомерной отработке произносительных навыков на материале, подобранном по фонетическому принципу, и осуществляется на уроках устной речи с переносом работы на индивидуальные занятия. При постановке звуков используются все сохранные анализаторы детей, имеющиеся остатки слуха.

#### § 4. УРОК УСТНОЙ РЕЧИ

Урок устной речи присутствует только в учебном плане подготовительного класса. Он отличается от уроков развития речи, которые проводятся с 1 класса. Отличия порождены задачами устной речи. На этих уроках начинается работа по формированию у школьников той формы речи, которая является основной в общении слышащих и овладение которой для глухих детей представляет значительные сложности.

Первоочередной задачей уроков устной речи является формирование у маленьких глухих школьников устной формы речи как средства общения. Именно поэтому содержание урока, его организация, упражнения, задания, виды работы, которые тут используются, — все направляется на решение этой задачи. Однако уроки устной речи, кроме овладения детьми словами, фразами, умением ими пользоваться в общении, предполагают и целенаправленную работу над звуками речи, над другими сторонами произношения. На уроках развития речи также проводится обучение произношению (тренировка в правильном произношении, коррекция его), но главный акцент делается не на эту сторону, а на формирование различных речевых умений: ответы на вопросы, составление рассказов, описаний и др.

У детей подготовительного класса на уроках устной речи часто работа начинается с вызывания голоса, постановки звуков. Первые звуки «п», «а» сразу же включаются в слово — «папа». Это слово школьники учатся воспринимать слухозрительно и устно произносить его. В последующем каждый новый звук дается детям в слове. На уроке раскрывается значение слова (с использованием видов работ, перечисленных выше), учащиеся учатся произносить его. С этой целью проводится анализ слова с вы-



делением звука, требующего отработки. Школьники тренируются в изолированном его произношении, в слоге и затем опять в составе целого слова. Вся последующая работа на уроке направлена на усвоение нового слова (и его значения, и его произношения) в условиях употребления его в речи.

На уроках устной речи используются устная, письменная и дактильная формы речи, однако дактильная речь на этих уроках является не основным, а вспомогательным средством. Она используется учителем для сообщения нового слова (если оно не отрабатывалось на уроках дактильной речи) и в тех случаях, когда школьники затрудняются в слухо-зрительном восприятии речевого материала. Учащиеся используют дактильную речь на этапе усвоения звуко-буквенного состава нового слова и при затруднениях в его воспроизведении.

Письменная речь используется при сообщении нового слова (обычно в записи на табличке), в упражнениях, основанных на чтении (чтение слов, фраз, дополнение пропущенных букв в словах, подбор пар слов и т. д.). Однако нельзя увлекаться использованием письменной речи. С. А. Зыков отмечал: «Дети, обучающиеся произношению через чтение, оказываются весьма мало подготовленными в артикуляционном отношении: ведь когда они говорят, перед их глазами нет написанного текста. Такой прием работы особенно нецелесообразен при излагаемой нами системе, где процесс строится на первоочередном использовании и развитии двигательного анализатора руки с последующим развитием рече-двигательного аппарата»<sup>1</sup>.

Среди видов работ, которые используются на уроках устной речи, преимущество целесообразно отдавать тем, которые основаны на самостоятельном воспроизведении слов, а не на чтении. С этой целью широко используются следующие виды работ: показ предметов, их моделей, картинок, демонстрация действий, ответы на вопросы и др. На уроках устной речи используются различные игры, ситуации которых создают условия для обучения детей использовать устную речь в общении. Игры, названные в разделе «Обучение дактильной речи», могут использоваться и на уроках устной речи, естественно, с поправкой на форму речи.

Общая схема отработки материала на уроке устной речи следующая:

сообщение слова учителем (в микрофон, устно-дактильно, с показом таблички);

воспроизведение слова учащимися (устно-дактильно, устно);

отработка его произношения (слово, слог, звук, слог, слово);

упражнения на воспроизведение слова.

Использование дактильной речи обеспечивает анализ слова, его синтез. Поэтому на уроке устной речи целесообразно делать акцент на воспроизведении слова в целом, на отработке слитного, ритмичного его произнесения как в изолированном виде, так

<sup>1</sup> Зыков С. А. Обучение глухих детей языку.— М., 1959.— С. 100—101.



и в составе словосочетаний, фраз. Метод обучения произношению может быть назван аналитико-синтетическим, полисенсорным, концентрическим.

Общая схема работы отражается на структуре урока устной речи. Тема урока диктуется программой. Цель урока определяется его задачами: знакомство с новым словом, тренировка в произношении звука в словах и др. В оборудование урока включаются нужные предметы, картинки, оборудование для игр, таблички со словами, учебники «Произношение», «Букварь».

Приведем для примера запись одного из уроков.

Тема: «Слово «мама».

Цель: знакомство со словом «мама», отработка произношения звука «м» в слове.

Оборудование: фотографии матерей учащихся, картинки, буквари.

Ход урока.

1. Организационный момент. Дети входят в класс, встают за партами, надевают наушники. По заданиям учителя (Оля, сядь, Саша, сядь и т. д.) рассаживаются по местам.

2. Показ фотографий. Учитель показывает фотографию матери одного из учеников и спрашивает устно-дактильно: «Кто это?» Побуждает детей говорить дактильно вместе с ним. Затем сам говорит «мама» (устно-дактильно, в микрофон) и вешает табличку (мама). В этой ситуации дети обычно показывают, чья мама на фотографии. Учитель отдает фотографию ученику. Затем показывает другую фотографию, проводится такая же работа. После показа третьей фотографии учитель переходит к отработке произношения слова.

3. Чтение слова. Указывая на фотографию, учитель обращает внимание на табличку со словом, устно-дактильно читает ее и требует от детей дактилирования слова, его произнесения. Затем помещает под табличкой со словом таблички со слогами «ма»-«ма», произносит их, дети повторяют. Затем показываются таблички «м», «а». Учитель, а за ним и дети проговаривают звуки, при этом обращается внимание на правильное дактилирование буквы «м» и артикуляцию звука. Дети дактилируют и произносят в микрофон звук «м», слушают себя. Затем учитель произносит слог «ма», дети повторяют за ним (устно в микрофон). В заключение этого этапа учащиеся произносят устно слово «мама». Учитель показывает оставшиеся фотографии, дети говорят «мама».

4. Рассматривание картинок. Учитель раздает детям буквари с закладками на с. 20, дает поручение «Откройте» (устно-дактильно), сам открывает книгу. Под руководством учителя дети рассматривают картинки, показывают и говорят вслед за учителем: «Мама. Вот мама». Учитель исправляет при необходимости допускаемые ошибки, одобряет правильное произношение («верно»).

Заканчивая урок, учитель говорит: «Закройте книгу. (Сам за-



крывает книгу, дети подражают ему.) Встань, Оля. Встань, Саша (и т. д.). Звонок. Идите». (Открывает дверь в коридор.)

Урок по отработке произношения звука в знакомых словах может иметь следующий план (II четверть).

Тема: «Звук «е» в положении после согласной».

Цель: тренировка в произнесении звука «е» в положении после согласной.

Оборудование: буквари.

Ход урока.

1. Организационный момент. Дети входят в класс, выполняя задания учителя, надевают наушники, садятся за парты.

2. Называние предметов. У учителя на столе лежат мел, тетрадь, книга. Обращая внимание детей на предмет, он спрашивает: «Что тут?» Дети по одному отвечают. Если они забыли названия предметов, то учитель показывает табличку со словом «книга» и просит показать предмет; табличка кладется рядом с ним. Так же подкладываются таблички к другим предметам. На слове «мел» учитель задерживает внимание учеников и просит нескольких из них повторить слово. Затем слово «мел» записывается на доске и читается хором. После этого учитель выделяет в слове звук «е», и опять хором и индивидуально дети его проговаривают с использованием приемов фонетической ритмики (сопряженно, отраженно, самостоятельно с движениями рук и без них). Затем проговаривается все слово «мел».

3. Игра «Что пропало?». Учитель вызывает к доске одного из учеников: «Вова, встань. Иди сюда». Дает ему табличку с поручением: «Возьми мел». Ученик самостоятельно читает табличку и выполняет задание.

Пока ребенок читает, учитель просит детей встать и повернуться спиной к доске: «Встаньте. Повернитесь» (табличка со словом). Ученик, взяв предмет, прячет его за своей спиной. Учитель зовет детей: «Ребята, повернитесь». Спрашивает, показывая на предмет за спиной ученика: «Что тут?» Дети называют предмет. Отвечающий оценивает ответы: да, нет.

Учитель исправляет произношение слова со звуком «е» (мел, нет).

4. Чтение книги.

Учитель говорит: «Возьмите книгу (устно-дактильно). Откройте (закладки на с. ...). Будем читать». Вместе с учителем дети читают текст на с. ... Первое предложение: Вот Петя и Лена. Учитель показывает на картинке мальчика: «Кто это?» Дети отвечают: «Петя». Затем: «Кто это?» — «Лена». Учитель обращает внимание на произношение звука «е». Дети повторяют слова с движениями рук на звук «е» и без движений.

Затем читается следующее предложение: Петя лепит собаку, сопоставляется с картинкой. Слово «лепит» делится на слоги — «ле-пит», проговаривается учениками. Учитель оценивает произношение.



В конце урока дети закрывают книги и учитель оценивает их работу.

По мере обучения в подготовительном классе объем материала урока устной речи увеличивается, более разнообразными становятся виды работы (на уроке их может быть 3—4 вида). Однако общая направленность работы на формирование устной речи как средства общения остается главной чертой.

### ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Третий раздел работы по языку в подготовительном классе — обучение грамоте. Задачей этого раздела является формирование у глухих учащихся первоначальных умений чтения и письма, т. е. по существу речь идет об овладении письменной речью. Так же как и в устной речи, здесь выделяется импрессивная форма — чтение и экспрессивная — письмо. Овладение и той и другой формой речи представляет значительные трудности не только для глухих, но и для слышащих детей. Эти трудности связаны не только с техникой чтения, но и с осознанием прочитанного.

Навыки чтения и письма — это речевые навыки, а само чтение и письмо представляют собой виды речевой деятельности, для овладения которыми большое значение имеют мотивы, потребности. Если устная речь усваивается слышащим ребенком в процессе общения с окружающими почти спонтанно, то овладение письменной речью требует сознательного ее усвоения.

Русское письмо — звуковое, фонемное, т. е. каждой фонеме соответствует свой знак, своя графика. Механизм чтения состоит в перекодировании письменных (печатных) знаков, их комплексов в смысловые единицы. Механизм письма заключается в переводе смысловых единиц речи в условные знаки. При письме звуки перекодируются в буквы, при чтении — наоборот.

Советские психологи, лингвисты, методисты, раскрывая психолого-физиологические основы процессов чтения и письма, отмечают, что овладение детьми этими видами речевой деятельности требует от них волевых, интеллектуальных, физических усилий<sup>1</sup>. В начале обучения процесс чтения осуществляется медленно, так как «поле чтения» ребенка — одна буква, он должен ее воспринять, узнать, перевести в нужный звук. Сколько букв в слове, столько подобных актов необходимо совершить. Затем нужно объединить звуки в слоги, слоги в слова. Техническая сторона чтения требует большого внимания, напряжения. Но даже прочитанное слово не всегда и не сразу понимается ребенком. Осознание значения прочитанного происходит не одновременно с процессом чтения. Наибольшая трудность при чтении заключается в звукослиянии — дети произносят отдельные звуки, но не сливают их в слог.

<sup>1</sup> См.: Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. — М., 1987.



В массовой школе используется в настоящее время звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, который вобрал в себя все лучшее, что было накоплено в практике учителей и разработано передовой методикой. Согласно этому методу учитель должен научить детей выделять в живой речи слова, в них — слоги, в слогах — звуки. После выделения звука, его произношения учитель показывает знак этого звука, т. е. букву. Затем дети учатся составлению слогов и слов с новой буквой.

В рамках существовавших в сурдопедагогике систем обучения языку по-разному решался вопрос об обучении грамоте. В мимической системе за основу бралось развитие мимической речи глухонемых. Для обучения их письменной речи использовался перевод мимических знаков в графические. Процесс обучения письму заключался в следующем: от предмета и понятия о нем — к мимическому знаку, от него — к письму; при чтении — от графического образа к мимическому знаку, от него — к понятию о предмете.

При письменной системе обучения языку за основу бралась письменная речь, которая рассматривалась как база для устной речи. При письме от понятия переходили к графическому его изображению, а при чтении от графического образа — к понятию. При этих двух системах сущность обучения грамоте сводилась к заучиванию графических образов и соотношению их с понятиями. Обучение грамоте шло одновременно с развитием письменной речи, поэтому, говоря об обучении речи, имели в виду и обучение грамоте.

При чистой устной системе чтение и письмо допускались как вспомогательные средства обучения устной речи и были подчинены решению этой задачи. Выдающийся русский сурдопедагог Н. М. Лаговский отмечал: «В училище глухонемых также учат читать и писать, но это делается, так сказать, между прочим»<sup>1</sup>. Сам он придавал большое значение обучению письму и считал, что его следует начинать одновременно с обучением устной речи. При обучении чтению и письму Н. М. Лаговский рекомендовал следовать звуковому синтетическому методу: обучить произношению звука, потом чтению и письму соответствующей буквы, затем слога и слова.

Большое значение в развитии методики обучения чтению и письму имели буквари, разработанные Ф. А. Рау и Н. А. Рау, первый из которых был издан в 1903 г. Работая по нему и соблюдая звуковой синтетический метод обучения грамоте, учителя обучали детей устной речи и чтению. Читая, учащиеся обучались произношению.

В 20-е годы в школу для глухонемых проник распространенный в это время в массовой школе метод целых слов. В программах для школ глухонемых (1929 г.) указывалось, что вся работа школы, в том числе и обучение грамоте, служит задачам разви-

<sup>1</sup> Лаговский Н. М. Обучение глухонемых устной речи. — Александровск, 1911. — С. 303.

тия ус  
не бес  
учащи  
Поэтом  
при чт  
вывали  
В  
тором  
те. В  
Примен  
предусм  
звуки р  
нение, с  
Н. А. Ра  
предусм  
Но даль  
ное, т. е  
произно  
варю» п  
ло бы н  
синтетич  
ся слово,  
Дальн  
к создани  
грамоте  
глухонем  
применит  
грамоте с  
научатся  
ходить к  
моте»<sup>1</sup>. Д  
произноси  
менно.  
Поскол  
за постан  
полутора  
конца 50-х  
обучения  
§ 1. СОВРЕМ  
Комму  
обучение г  
се, в III-  
<sup>1</sup> Зыков  
<sup>2</sup> Глухие  
дов, имеют н  
девают пись  
изложенный  
не имеющих  
6\*



тия устной речи и что материалом для чтения и письма служат не бессмысленные сочетания звуков, а слова и фразы. Однако учащимся не предлагалось усваивать звуковой состав слова. Поэтому запоминание графического образа слов и узнавание их при чтении было формальным, мертвым. При письме дети срисовывали одну букву за другой.

В 1939 г. появился новый «Букварь» Ф. А. и Н. А. Рау, в котором отразился новый этап в развитии методов обучения грамоте. В основу его лег звуковой аналитико-синтетический метод. Применительно к массовой школе данный метод обучения грамоте предусматривал развитие у детей навыка слышать и различать звуки речи, выделять слова, слоги, звуки и проводить их объединение, синтез. Порядок работы по обучению грамоте, описанный Н. А. Рау и Ф. А. Рау в предисловии к «Букварю» 1939 г., также предусматривал начинать работу со слова, с его произнесения. Но дальнейшему анализу подвергалось не устное слово, а письменное, т. е. его буквенный состав. В ходе анализа дети обучались произношению. Анализ методики обучения грамоте по этому «Букварю» позволил С. А. Зыкову сделать вывод, что правильнее было бы назвать этот метод не звуковым, а буквенным аналитико-синтетическим методом, поскольку анализу и синтезу подвергается слово, записанное на табличке.

Дальнейшее развитие практики обучения глухих детей привело к созданию звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте (С. А. Зыков), на основе которого построен «Букварь для глухонемых детей» (1940 г.). Раскрывая сущность этого метода применительно к школе глухих, С. А. Зыков писал: «...обучение грамоте следует за развитием устной речи. Как только учащиеся научатся произносить звук изолированно и в слове, можно переходить к показу графического знака этого звука — к обучению грамоте»<sup>1</sup>. Дети учатся читать и писать те слова, которые научились произносить. Причем обучение чтению и письму идет одновременно.

Поскольку обучение грамоте шло за развитием устной речи, за постановкой звуков, срок обучения грамоте растягивался до полутора лет. Данная методика обучения грамоте сохранялась до конца 50-х годов, до введения в школах для глухих детей системы обучения языку по принципу формирования речевого общения.

## § 1. СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ В ШКОЛЕ ГЛУХИХ

Коммуникативная система обучения языку предусматривает обучение грамоте, т. е. чтению и письму в подготовительном классе, в III—IV четвертях<sup>2</sup>. В условиях, когда дактильная речь

<sup>1</sup> Зыков С. А. Обучение глухонемых детей грамоте.— М., 1947.— С. 82.

<sup>2</sup> Глухие дети, поступающие в 1 класс школы из специальных детских садов, имеют навыки чтения и письма печатными буквами. В 1 классе они овладевают письменным шрифтом и продолжают обучаться чтению. Материал, изложенный ниже, касается обучения глухих детей подготовительного класса, не имеющих дошкольной подготовки.



является исходной в обучении языку, процесс обучения грамоте имеет большое своеобразие.

Как было показано выше, в основе обучения чтению и письму лежат анализ и синтез слова. С этими процессами глухие дети впервые встречаются не при обучении грамоте, а при овладении дактильной формой речи: дактилируя слово, проводят анализ и синтез его. Поскольку обучение дактильному слову обязательно сопровождается показом таблички, на которой это слово записано, то для его воспроизведения ученик должен прочитать табличку.

Говоря дактильно, дети воспроизводят одну дактилему за другой, подчиняясь порядку букв в слове, т. е. совершают процесс, близкий по своей сути к письму. Обучение дактильной речи подготавливает школьников к овладению грамотой. Сам буквенный состав они также усваивают в ходе этого процесса. Происходит это следующим образом.

При обучении дактильной речи школьники пользуются дактильной азбукой. Но со II четверти, когда дети овладевают дактилологией, азбука дается им в новом виде: в ней дактилемы сопровождаются печатными буквами. Специально учащихся не обучают буквам, но постоянное обращение к разрезной азбуке, пользование ею на уроках дактильной речи способствуют запоминанию букв. В III четверти буквы в азбуке даются без соответствующих дактилем, и пользование ею закрепляет знание детьми печатных букв.

Менее желательным, хотя и возможным является использование буквенного алфавита с I четверти (при отсутствии дактильной азбуки коллективного и индивидуального пользования), ибо в этом случае у детей возникнут дополнительные трудности в дактильном воспроизведении слов, в усвоении системы дактильных знаков.

Уроки устной речи тоже вносят вклад в изучение буквенного состава. Произведя с детьми звуковой анализ слова, учитель выделяет звук, который требует отработки, и показывает табличку с буквой, соответствующей звуку. Следуя программе по устной речи, в I четверти дети узнают 11 букв, во II четверти их количество уже более 20. В III четверти дети знают уже все буквы, соотносят их с дактилемами и устным произношением (17 звуков они произносят точно, остальные приближенно, согласно принятым заменам).

Таким образом, процессами анализа, синтеза слова школьники начинают овладевать с I четверти. Обучение письму начинается позже, не одновременно с овладением чтением. Такой подход к обучению чтению и письму значительно отличается от принятого в массовой школе — и пропедевтической работой по анализу и синтезу речевого материала, и неодновременностью начала работы над выработкой навыка чтения и письма. Измененным оказывается и подход к обучению письму, о чем будет сказано ниже.

Обучение грамоте в школе глухих строится в основном на ре-



чевом материале, усвоенном в устной речи. Это позволяет на уроках грамоты не заниматься раскрытием значения слов. Однако это положение не исключает работы над пониманием читаемого и записываемого учащимися.

Такой подход к обучению грамоте, характерный для коммуникативной системы обучения языку, нашел свое отражение в созданном С. А. Зыковым «Букваре» (1971 г.). В нем четко прослеживалась связь между тремя формами речи (дактильной, устной, письменной) — общая направленность на обучение речи как средству общения. На страницах «Букваря» давался материал, усвоенный на уроках дактильной речи, с записью слов дактилемами. Затем появляются слова, напечатанные буквенным шрифтом. Это означает, что данные слова усвоены детьми на уроках устной речи и доступны для устного произношения. Следующие страницы учебника имеют и дактильный, и печатный шрифт, что подсказывает учителю, какие требования можно предъявлять к речи школьников. Заканчивается «Букварь» текстами, в которых нет дактильных знаков. Это означает, что весь материал доступен детям для устного проговаривания. В «Букваре» содержался и материал для обучения письму, отражавший постепенный переход детей от написания легких (в графическом отношении) букв к более сложным. «Букварь» использовался на уроках дактильной речи, устной речи и обучения грамоте.

«Букварь» С. А. Зыкова был предназначен для обучения грамоте детей, поступающих в подготовительный класс без дошкольной подготовки, не владеющих речью. Поскольку обучение грамоте невозможно без определенного уровня развития речи, то предполагалось, что эта работа может начинаться лишь с III четверти.

Разработка в конце 60-х годов под руководством С. А. Зыкова новой дидактической системы обучения глухих школьников, основанной на широком использовании предметно-практической деятельности, не изменила основных принципиальных подходов к обучению грамоте. Однако использование ППД повысило эффективность обучения чтению и письму за счет действия нескольких факторов. Использование предметно-практической деятельности в учебном процессе, включение уроков ППО в подготовительном классе активизирует процесс овладения речью как средством общения, значительно расширяет речевой запас учащихся, позволяет раньше создать речевую основу, так необходимую для обучения грамоте.

На уроках ППО уже в I четверти и особенно в последующих четвертях учащиеся работают по письменным инструкциям. Это означает, что дети учатся читать, понимать прочитанное. В этих условиях учителю легче организовать работу над сознательностью их чтения, контролировать понимание письменной речи. Кроме того, на уроках ППО учащиеся отчитываются о работе. Уже в I четверти они складывают из разрезной азбуки названия изготовленных предметов, а в последующем и целые фразы, включаю-



щие подлежащее, сказуемое, дополнение. По мере овладения письменным шрифтом работа с кассой букв заменяется письменным отчетом. Такие упражнения, включенные в уроки ППО, способствуют сознательному овладению детьми навыками чтения и письма. На уроках грамоты учителя используют разные виды предметно-практической деятельности (зарисовка, работа с аппликацией и макетом) для повышения качества обучения, о чем будет сказано ниже.

Новые условия обучения глухих детей, возникшие в связи с введением в педагогический процесс предметно-практической деятельности, более быстрое их речевое развитие позволили ускорить начало работы по обучению грамоте. В «Объяснительной записке» программы по русскому языку для школ глухих (1984, 1988 гг.) говорится о возможности введения уроков грамоты с I четверти подготовительного класса. Это добукварный период, в который дети знакомятся с ближайшим окружением, учатся называть предметы, картинки, составлять их названия из разрезной азбуки, выполнять упражнения, подготавливающие к письму. Во II четверти начинается букварный период, в течение которого дети начинают учиться писать, продолжается обучение чтению. В IV четверти, в послебукварный период, происходит закрепление навыков чтения и письма.

Новые требования программы отражены в «Букваре», вышедшем в 1985 г. В методических указаниях к «Букварю» (2-е изд., 1989) авторский коллектив (Ф. Ф. Рау, З. Г. Кац, Н. А. Морева, Н. Ф. Слезина) отмечает, что книга может быть использована для обучения грамоте и устной речи. В учебнике содержится богатый материал для обучения устной речи, выработки правильного произношения, соответствующего требованиям концентрического метода. Здесь же содержится материал для обучения чтению и письму, задания к нему, отражающие основные методические пути обучения грамоте, принятые в современной системе обучения языку глухих школьников.

Виды работы по обучению чтению и письму в разные периоды перечислены авторами «Букваря» в методических указаниях к нему. Метод обучения грамоте, действующий в условиях коммуникативной системы, может быть назван звуковым аналитико-синтетическим. Но реализуется он в условиях, когда овладение языком начинается с обучения дактильной форме речи, а в обучении устной речи используется концентрический метод. Эти факторы вносят определенное своеобразие в процесс обучения грамоте: обучение чтению и письму в условиях начинающегося речевого развития; одновременное овладение детьми чтением и письмом; усвоение правильного графического образа слов при условии точного и приближенного произношения. К концу подготовительного класса школьники овладевают первыми навыками чтения и письма.

Примерная схема урока грамоты в I четверти (добукварный период) может быть следующая. (Необходимо напомнить, что в

содержа  
детям по  
Тема  
(прямые  
Цели  
ко», «гру  
дений по  
Обо  
лички со

Ход  
1. Ор  
2. Чте  
ривают к  
читают е  
нужный  
названия  
3. Раб  
и дает з  
могут бы  
Школьни  
ют его.

4. Рис  
ки, пока  
образец  
также ес  
вертикал  
варе на с  
5. Оц

Урок  
нию чте  
Тема  
Цели  
разбор.  
Обо

Ход  
1. Ор  
2. Раб  
вают бук  
щает вни  
сипед. Д  
делают в  
3. Чте  
(В завис  
различны  
водством  
показом



содержание уроков грамоты входит речевой материал, знакомый детям по урокам дактильной речи, устной речи, ППО.)

Тема: «Фрукты (яблоко, груша, слива). Элементы письма (прямые линии)».

Цель: упражнение детей в чтении и складывании слов «яблоко», «груша», «слива» из разрезной азбуки; упражнение в проведении по клеточкам прямых линий.

Оборудование: буквари, тетради в клеточку, ручки, таблички со словами, кассы букв.

Ход урока.

1. Организационный момент. Дети готовятся к уроку.

2. Чтение слов. Учащиеся открывают книги на с. 9 и рассматривают картинки. Учитель показывает табличку со словом, дети читают ее с обязательным дактилированием и затем показывают нужный предмет (яблоко, грушу, сливу). Если ученики знают названия других фруктов, то читают и слова, обозначающие их.

3. Работа с кассой букв. Учитель показывает одну из картинок и дает задание: «Сложите». Для облегчения работы ученикам могут быть даны не кассы, а конверты с нужными буквами. Школьники складывают слово по образцу (табличке) и читают его.

4. Рисование в тетрадях. Учитель раздает детям тетради, ручки, показывает, как открыть тетрадь, взять ручку. Затем дает образец проведения прямой линии на доске. В тетрадях детей также есть образец линии. Ученики проводят горизонтальные и вертикальные линии, рисуют квадраты. (Образец линий дан в букваре на с. 8.)

5. Оценка работы школьников.

Урок грамоты в послебукварный период, посвященный обучению чтению, может иметь следующую структуру.

Тема: «Текст «В парке» («Букварь», с. 124).

Цель: знакомство с содержанием текста, первоначальный его разбор.

Оборудование: буквари.

Ход урока.

1. Организационный момент.

2. Рассматривание картинки. По заданию учителя дети открывают буквари (с. 124) и рассматривают картинку. Учитель обращает внимание учащихся на детей, на мяч, куклу, скакалку, велосипед. Дети называют эти предметы. Совместно с учителем они делают вывод: дети гуляют.

3. Чтение текста. Совместно с учителем ученики читают текст. (В зависимости от сформированности навыка чтения возможны различные варианты его организации: самостоятельно; под руководством учителя по отдельным предложениям с параллельным показом предметов на картинке; совместно с учителем читают



весь текст.) При первоначальном чтении учитель обращает внимание на наиболее грубые ошибки в чтении (пропуск букв, слогов, слов, послоговое чтение и т. п.).

4. Выполнение заданий учителя. Учитель обращает внимание учащихся на картинку и спрашивает: «Кто это?»—«Мальчик, девочка».—«Прочитайте». (Ученики читают первое предложение.)—«Покажите». «Что делает Нина?» (Читают второе предложение.) «Что это?»—«Велосипед». «Как зовут мальчика?» Ученики отвечают, учитель оценивает «верно — неверно».

5. Оценка работы.

## § 2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

Обучение дактильной речи связано с применением табличек с записанными словами, и дети с I четверти ставятся перед необходимостью читать их. Первоначально дети не анализируют слово, а воспринимают его целостно. Для этого этапа характерна аналитическая деятельность при восприятии дактильного слова. Одновременно начинается и воспроизведение слов в дактильной форме, что формирует у детей навыки анализа и синтеза слова. В этот период начинается работа над правильностью чтения.

Мы уже говорили о требованиях, предъявляемых к дактилированию и устной речи учителя и учащихся. Необходимо лишь подчеркнуть, что с самого начала обучения нужно воспитывать у учащихся установку на четкое, правильное воспроизведение отдельных дактилем и объединение их в слова. Кроме того, специальное внимание требуется уделять синхронному дактильному и устному проговариванию слов каждым учеником, чему способствует сопряженное чтение слов (в дактильно-устной форме) учителем вместе с детьми. По мере овладения материалом акцент делается на устное проговаривание, на слитность произношения.

Работа над техникой чтения с самого начала строится на осмысленном речевом материале (а не на отдельных слогах) и проводится в единстве с обучением сознательному чтению. Сначала дети читают с табличек отдельные слова, небольшие фразы. Уже на этом этапе они привыкают к тому, что за каждым словом стоит предмет, за каждой фразой — определенное содержание. Сознательному отношению к читаемому особенно способствуют уроки ППО, где каждое новое слово сопоставляется с предметом, с определенным действием ребенка. Здесь школьнику особенно внимательно надо относиться к каждому прочитанному слову, так как от этого зависит его предметно-практическая деятельность. Обучение пониманию прочитанного начинается на уроках ППО с выполнения детьми заданий учителя, записанных на табличках. Вместе с учителем они прочитывают поручение (например: Возьми пластилин. Разомни пластилин) и выполняют его. Выполнение детьми поручения свидетельствует о понимании фразы. Очень важно, что на уроках ППО школьники учатся воспринимать фразу целиком, без объяснения значений каждого слова.



Обучение сознательному чтению продолжается и на уроках обучения грамоте. Поскольку обучение чтению проходит на речевом материале, в основном уже знакомом школьникам (с уроков ППО, устной и дактильной речи), то нет необходимости выяснять понимание каждого слова. Они учатся воспринимать мысль, выраженную в предложении, а не разбираться в значении слов, входящих в его состав. Такой же целостный подход сохраняется при обучении чтению текстов. Методика обучения чтению не рекомендует заниматься с детьми пословным разбором текста. Необходимо обучать их восприятию текста в целом.

Схема работы над текстом может быть следующей. Сначала дети читают весь текст, затем вместе с учителем пытаются определить, что там написано, кто что делал. Эта работа заставляет учащихся задуматься над тем, о чем они читали, а учителю сориентироваться, как дети поняли текст.

После этого начинается работа, раскрывающая содержание прочитанного, его частей. Для выяснения понимания прочитанного используются разные приемы: подбор картинок, инсценирование содержания, использование предметно-практической деятельности, ответы на вопросы.

**Подбор картинок.** Ученики читают фразу или часть текста и по заданию учителя показывают картинку, соответствующую содержанию прочитанного. Картинки специально заготавливаются учителем, или используются иллюстрации, помещенные в книге.

**Инсценирование содержания.** Этот способ раскрытия содержания также широко используется в подготовительном классе. В «Букваре» достаточно много материала, при чтении которого целесообразно использовать этот путь разбора содержания. Например, прочитав с учителем фразы на с. 43, ученик и ученица, вызванные к столу, демонстрируют действия «стоит», «сидит».

**Использование предметно-практической деятельности детей.** Например, на с. 60 предлагается прочитать предложения с одним и тем же глаголом, но в разных формах: написала — пишет. Выявить понимание прочитанного возможно, если предложить ученикам выполнить действия.

Разновидностью этого вида работы является зарисовка детьми содержания прочитанного. После прочтения текста или фразы учитель предлагает нарисовать то, о чем они читали. Рисунки детей раскрывают их понимание прочитанного.

**Разбор прочитанного по вопросам.** Этот прием достаточно широко используется на страницах букваря, но его использование требует предварительной работы. Понять значение вопроса детям подготовительного класса сложно. Первые вопросы, с которыми встречаются школьники на страницах учебника: кто это? что это? Целесообразно перед использованием этих вопросов для разбора содержания прочитанного научить детей отвечать на них в процессе повседневного общения, т. е. раскрыть значение



самого вопроса. Без такой предварительной работы использование вопросов как средства выявления понимания текста будет ставить перед учащимися дополнительные трудности. Это требование относится и к другим вопросам, используемым для работы над содержанием.

Очень важно учить детей отвечать на вопросы, требующие размышлений, анализа текста. Например, прочитав с детьми текст на с. 123, учитель может спросить, показывая на картинке девочку (мальчика): «Как зовут девочку (мальчика)? Кто это?»

Пониманию содержания прочитанного способствует предварительное знакомство учащихся с основным речевым материалом будущих текстов не только на уроках чтения, но и на других уроках и во внеклассное время, т. е. к моменту чтения текста они должны быть знакомы со значением слов, входящих в текст. Чтению рассказа может предшествовать беседа с детьми на нужную тему, соответствующая практическая деятельность.

Работа над сознательностью чтения не должна проходить в отрыве от выработки техники чтения. Побуждая школьников вчитываться в текст, прочитывать фразу снова и снова, учитель обращает внимание на качество чтения, показывает образец правильного чтения, заставляя их подражать себе.

### § 3. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ

В соответствии с программой подготовительного класса сроки обучения чтению опережают время начала обучения письму. Письменная речь формируется у глухих школьников на основе устно-дактильной. При письме слов и фраз они обязательно дактилируют и артикулируют слово. По мере развития произносительных навыков дактилирование становится менее выраженным, однако при затруднениях в воспроизведении состава слова школьники вновь возвращаются к дактильному его проговариванию.

К обучению письму дети готовятся в процессе обучения дактильной речи, совершая анализ и синтез слов, работая с разрезной азбукой. В I четверти на уроках ППО и на уроках грамоты школьники выполняют упражнения, подготавливающие к письму, способствующие развитию мелких движений кисти руки.

С самого начала обучения письму у детей вырабатывается привычка правильно сидеть, правильно держать ручку и тетрадь, передвигая ее во время письма. Учащиеся пользуются школьной шариковой ручкой. Держат ее свободно тремя пальцами: большим, указательным, средним. Указательный палец не должен быть прогнут. Конец ручки при письме направлен в правое плечо. Тетрадь кладется на парту наклонно, чтобы легче и быстрее осуществлять движение руки вдоль строки. Двигательный навык письма формируется у детей медленно и достигает стадии автоматизма только после 7—9 лет обучения. Поскольку каждый навык развивается и совершенствуется в процессе упражнений, то



для овладения письмом школьники должны много писать на всех годах обучения.

В школе для глухих детей порядок знакомства с написанием букв иной в сравнении с массовой школой, где порядок прохождения букв определяется порядком, в котором дети учатся читать.

В школах глухих обучение письму не связано жестко с обучением чтению. Обучение графическому начертанию букв идет от графически простых букв к более сложным. Как и в массовой школе, учащиеся учатся писать наклонно, безнажимно, безотрывно. Все основные требования к обучению технике письма слышащих детей имеют силу и в специальной школе. В связи с этим учителя подготовительного класса при обучении детей письму могут руководствоваться методическими пособиями для массовой школы, прописями для учащихся.

Общие требования к обучению технике письма могут быть сформулированы следующим образом. Нецелесообразно обучать детей поэлементному, отрывному письму. Не следует разбивать букву на элементы в том случае, когда ее можно написать одним движением. Разные способы безотрывных соединений букв неоднократно специально отрабатываются на уроках. Образец письма учитель дает на доске. Для исправления ошибок в написании букв учитель может взять руку ребенка в свою и направлять ее движение. С этой же целью возможны упражнения в обведении учеником написанного учителем. В отличие от массовой школы в подготовительном классе школы глухих следует избегать излишних словесных объяснений, сообщения детям правил письма.

Подготовительные упражнения к письму букв включают обучение писать различные палочки, крючочки, овалы. Последовательность изучения написания букв отражена на страницах «Букваря». При обучении письму важно по мере возможности включать изучаемую букву в слово, т. е. учить писать не только изолированные буквы, но и слова, небольшие фразы. Глухие школьники испытывают определенные трудности в овладении письменной речью, основная из которых заключается в соблюдении последовательности воспроизведения звуков и букв. Даже усвоив состав слова в устно-дактильной форме, умея складывать слово из азбуки, школьники часто затрудняются воспроизвести слово в письменном виде.

Для повышения тренировки детей в письме целесообразно чаще использовать письменную речь на уроках ППО (особенно в IV четверти): подписать работу, написать краткий ответ на вопрос, записать отчет о работе (одна фраза). Эти упражнения необходимы не только для овладения письмом, но и для начала обучения навыкам пользования письменной речью в общении.

#### § 4. УРОК ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Урок обучения грамоте, как правило, состоит из двух частей: обучение чтению и обучение письму. Целесообразность такого построения урока объясняется тем, что маленький школьник не мо-



жет выполнять письменные задания в течение 45 минут, так же как и читать целый урок. Однако в IV четверти, когда школьникам предлагаются тексты, состоящие из нескольких (9—11) предложений, весь урок грамоты может быть посвящен чтению, так как только для прочтения текста требуется достаточно много времени. Делить же текст в подготовительном классе нерационально, так как надо обучать детей воспринимать его в целом.

Тема урока грамоты, так же как и других уроков, определяется программой. Учитывая, что урок грамоты чаще всего бывает комбинированным, в плане урока учитель указывает две темы: одна относится к обучению грамоте, вторая отражает основное содержание обучения письму. Однако лучшим вариантом считается урок, где одна тема объединяет две части урока. Цель урока грамоты отражает основную задачу, которую предстоит решить: познакомить детей с написанием буквы; упражняться в письме фразы; потренировать учащихся в чтении фраз; разобрать содержание прочитанного рассказа и др.

Оборудованием урока грамоты являются индивидуальные и классные кассы, наборные полотна, буквари, тетради, ручки, картинки, таблички со словами и др.

Приведем пример урока, на котором дети знакомятся с новой буквой и читают слова с этой буквой. Эта работа проводится во II четверти, когда учащиеся уже познакомились со звуком «м» на уроках устной речи.

Тема: «Слова с буквой «м». Письмо буквы «м».

Цель: тренировка в чтении слов со звуком «м», знакомство с буквой «м».

Оборудование: буквари, тетради, ручки, кассы букв.

Ход урока.

1. Организационный момент. Дети входят в класс, надевают наушники и садятся за парты. В течение всего урока они воспринимают речевой материал слухо-зрительно.

2. Подготовка к чтению. У учителя на столе лежат буквари. Он сообщает, что на уроке дети будут читать. Затем дает (устно-дактильно) ряд поручений с целью раздать книги: Иди сюда, Вова. Возьми книгу. Сядь; Иди сюда, Саша. Дай книгу Оле; Иди ко мне, Толя; Возьми три книги. Дай книгу Оле, Коле, Тане.

3. Чтение текста (на с. 49 букваря). Дети открывают книги (нужная страница заложена закладкой), выполняя задание учителя: «Откройте книгу». Учитель дает время на рассмотрение картинки на странице.

Затем вместе с учителем дети читают слова и показывают соответствующие картинки. Он обращает особое внимание на выработку навыка одновременного чтения слов всеми детьми вместе с ним. Для этого показывает, как надо взять в руку маленькую указку, поставить ее под первой буквой слова и двигать ее, одновременно читая слово и следуя за учителем. После хорового чтения слова его читают отдельные ученики. Учитель следит за про-



изношением слова, исправляет ошибки, просит повторить чтение. Затем хором вместе с учителем дети читают текст: «Вот сумка...» и т. д. И здесь он следит за одновременным, сопряженным с ним чтением всех детей.

После прочтения текста учитель просит показать картинку. Дети показывают и говорят: «Вот сумка». Затем читают предложения, показывают предметы на картинке.

4. Письмо буквы «м». Учитель обращает внимание на другую картинку, спрашивает: «Кто это?» — «Это мама». Он раздает детям конверты с буквами и дает задание: «Сложите». Один ученик складывает предложение, пользуясь большой кассой. Остальные работают со своими кассами. Затем учитель показывает фотографию, школьники говорят — «мама», он пишет на доске слово «мама». Все читают его. Затем учитель с детьми произносит слово по слогам и записывает их, в слове выделяется буква «м».

Учитель раздает тетради, ручки, сообщает: «Будем писать «м». Образец безотрывного письма буквы показывает на доске. Дети пишут в тетрадях одну букву, педагог оценивает письмо. Затем ученики пишут еще несколько раз букву «м».

В конце урока учитель оценивает работу детей, просит их закрыть тетради, книги, собрать буквы в конверт.

Данные планы являются лишь примером построения урока обучения грамоте, показывающим возможную его структуру, составные части. Объем материала также примерен, он во многом зависит от конкретных условий обучения и может быть увеличен или несколько уменьшен. Однако в любом случае урок обучения детей письму и чтению не должен сводиться лишь к выработке умений читать и писать. Поскольку обучение грамоте является составной частью работы по формированию речи, то каждый урок должен способствовать речевому развитию школьников, формированию речевой деятельности. Реализация этого требования возможна путем подбора содержания урока, речевого материала, видов работы, методики обучения. Таким образом, обучение глухих детей грамоте осуществляется в двух направлениях — обучение чтению и письму.

Содержание и методика обучения, изложенные в данной главе, отражают процесс формирования речи у детей, ранее не обучавшихся. Однако в силу ряда причин в подготовительный класс школы глухих иногда зачисляются дети, получившие дошкольную подготовку, но не готовые к обучению в 1 классе.

Обучение их осуществляется по программам подготовительного класса, но с учетом уже имеющегося уровня речевого развития. Обычно нет необходимости начинать формирование дактильной речи у этих учащихся по полной программе. Значительно чаще школьники начинают обучение с усвоения материала II четверти. Вместе с тем основные методические подходы, требования, относящиеся к овладению всеми формами речи, их взаимосвязи и взаимозависимости остаются в силе и должны реализовываться в процессе обучения.



## Задания и вопросы к разделу II

1. Подготовьте краткое сообщение о роли и месте дактильной речи в обучении языку глухих учащихся подготовительного класса.
2. Назовите методические приемы формирования дактильной речи на специальных уроках. Приведите свои примеры использования 2—3 методических приемов знакомства с новым речевым материалом, данным в дактильной форме в подготовительном классе.
3. Составьте таблицу, отражающую содержание обучения устной речи в подготовительном классе.
4. В чем сходство и различие между уроками дактильной и устной речи в подготовительном классе? Подтвердите свой ответ конкретными примерами.
5. Дайте рецензию на сообщения товарищей по темам: «Особенности обучения грамоте в школе глухих», «Роль предметно-практической деятельности в обучении грамоте».
6. Проанализируйте программные требования раздела «Обучение грамоте» (III четверть) и составьте конспект урока.

## Литература

- Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку.— М.: Просвещение, 1977.
- Кузьмичева Е. П. Развитие речевого слуха у глухих.— М.: Педагогика, 1983.
- Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах.— М.: Просвещение, 1987.— Раздел «Методика обучения грамоте».
- Рау Ф. Ф. Устная речь глухих.— М.: Педагогика, 1973.
- Соколова Е. Н. Методические указания к «Рабочим прописям».— М.: Просвещение, 1973.

РАЗДЕЛ  
РАЗВИТИЕ  
5—7 КЛАССОВ

ГЛАВА

§ 1. ЗАДАЧИ  
РАЗВИТИЯ

Понятие

Начальное развитие  
методом обучения  
речи», речевые  
В методике  
средства  
и навыки  
чение, что  
ценно об

Развитие  
лениям:  
и предло  
(уровень  
и работа  
ваются п  
ниях меж  
струиров  
ления ис  
изложени  
и сочине  
совершен  
ванию р

Для р  
упражне  
ной сист  
в них сл  
предлож  
по опред

Система  
лизации  
упражне  
и опреде  
чинить р  
В со  
витие ре  
Именно



## РАЗДЕЛ III

### РАЗВИТИЕ РЕЧИ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ 1—4, 5—7 КЛАССОВ

#### ГЛАВА 1. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

##### § 1. ЗАДАЧИ, СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В 1—4, 5—7 КЛАССАХ

###### Понятие о речи

Начальный курс русского языка предусматривает всестороннее развитие речи учащихся. Речь в школе глухих является предметом обучения, поэтому методисты используют термин «развитие речи», рассматривая его с учебно-педагогической точки зрения. В методике развития речи выявляются педагогические условия и средства воздействия на процесс формирования речевых умений и навыков учащихся, определяется, как нужно организовать обучение, чтобы научить их полноценному общению. Умение полноценно общаться — главная цель развития речи школьников.

Развитие речи в начальных классах ведется по трем направлениям: над словом (лексический уровень), над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень) и над связной речью (уровень текста). Кроме того, в понятие «развитие речи» входит и работа над произношением. Три названных направления развиваются параллельно, хотя и находятся в подчинительных отношениях между собой. Так, усвоение словаря дает материал для конструирования предложений, а результаты того и другого направления используются при составлении связных рассказов, написании изложений и сочинений. В свою очередь работа над рассказами и сочинениями способствует обогащению словаря школьников, совершенствованию навыков построения предложений, использованию разнообразных синтаксических конструкций.

Для развития речи учащихся используются определенные виды упражнений. Наиболее важные среди них, высшая ступень в сложной системе речевых упражнений — упражнения в связной речи; в них сливаются все умения — и в области словаря, и на уровне предложения, способность накапливать материал и строить текст по определенной логике и композиции.

Система в работе по развитию речи учащихся зависит от реализации в практике четырех условий: 1) последовательность упражнений, 2) их перспективность, 3) разнообразие упражнений и определение конкретной цели каждого их типа, 4) умение подчинить разные виды упражнений общей цели.

В современной школе глухих, так же как и в массовой, развитие речи рассматривается как главная задача обучения языку. Именно поэтому работа над речью органично входит в каждый



урок не только по языку, но и по всем другим учебным предметам.

Речь прежде всего делится на внутреннюю и внешнюю. **Внутренняя речь** — мысленная речь человека, обращенная к самому себе. Она не произносится и не пишется. Внутренняя речь оперирует в основном понятиями — отдельными знаменательными словами и сочетаниями слов. На уровне внутренней речи дети усваивают новые знания, обдумывают материал и готовятся к устным и особенно письменным высказываниям: мысленно составляют предложение, мысленно проговаривают его, а затем произносят или пишут. Такая внутренняя подготовка повышает качество речи учащихся. Именно поэтому целесообразно давать им задания подготовиться к определенному сообщению: подумать, о чем следует рассказать, какие слова употребить, подготовить предложения для рассказа.

**Внешняя речь** — это речь, обращенная к другим. Она облечена в звуки или графические знаки. Внешняя речь является двусторонней деятельностью и предполагает наличие отправителя и получателя речевых сигналов. Отправитель говорит или пишет, а получатель слушает или читает.

Внешняя речь может быть диалогической и монологической.

**Диалогическая, или разговорная, речь** — форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими собеседниками. На первоначальном этапе развития слышащие дети овладевают языком на основе диалогической речи (А. М. Леушина, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец и др.). Д. Б. Эльконин объясняет этот факт тем, что «деятельность ребенка еще не отделена в своих существенных звеньях от деятельности взрослых. Диалог является как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослыми»<sup>1</sup>. Речь ребенка в этот период состоит из ответов на вопросы взрослого, вопросов ко взрослому в связи с трудностями, возникающими в ходе деятельности, а также требований об удовлетворении своих потребностей.

Овладение речевым общением начинается с использования ребенком отдельных предложений разных типов, в основном побудительных, которыми он овладевает по подражанию. Позже в его речи появляются вопросительные и повествовательные предложения.

Обучение глухих учащихся языку в начальных классах также начинается с развития диалогической речи — как наиболее им доступной и естественной для организации непосредственного словесного общения учителя с классом и детей между собой.

Особенности диалогической речи широко освещены в психологической и лингвистической литературе (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. К. Маркова, О. Б. Сиротинина, Л. В. Щерба, Л. П. Якубинский и др.). Основным признаком диалога

<sup>1</sup> Эльконин Д. Б. Детская психология. — М., 1960. — С. 107.



является реплицирование — чередование говорения собеседников, причем каждая последующая реплика обусловлена предыдущей. Обмен репликами осуществляется без предварительного обдумывания и непосредственно связан с ситуацией, в которой происходит. Диалог не нуждается в развернутых предложениях, так как его содержание дополняется не только ситуацией, но и интонацией, мимикой, жестами.

Диалогическая речь рождается в связи с деятельностью, в совместной деятельности взрослого и ребенка. Усложнение речи происходит в связи с развитием коллективной деятельности детей.

Лингвисты отмечают **лексические** особенности разговорной речи: лексическую бедность, потенциальную свободу словоупотребления, активное использование местоимений, наличие пауз в процессе беседы и заполнение их какими-либо звуками (э-э, м-м) или вводными словами (вообще, так сказать).

Для разговорной речи характерны и **морфологические** особенности: она почти не знает причастий и деепричастий, кратких форм прилагательных; своеобразно применяются падежные формы — преобладают именительный и винительный и в основном отсутствуют косвенные падежи; редко встречаются страдательные обороты, свободно используются временные формы.

**Синтаксические** особенности разговорной речи: обилие неполных предложений; перестройка фраз на ходу; мало развернутых и сложных предложений; слова располагаются в последовательности формирования мысли; все важное ставится в начало предложения, так как все конечное ненадежно для восприятия; часто разрываются словосочетания (Очень он книги любил читать); используются двухглагольные конструкции (Пойду принесу).

Условия разговорного общения не позволяют заранее спланировать развитие какой-либо темы, т. е. организовать текст. О. Б. Сиротинина объясняет это следующими причинами: «а) говорящий не в состоянии держать в памяти уже сказанные куски текста, б) собеседник всегда вмешивается в речь, даже если основной говорящий претендует на монологический рассказ о чем-то, в) сам говорящий что-то вспоминает и возвращается к уже сказанному, что-то добавляет, перебивает сам себя, г) нередко по «вине» собеседника ситуации рассказ вообще оказывается прерванным, незаконченным»<sup>1</sup>.

Для развития разговорной речи глухих учащихся, так же как и слышащих, используются неподготовленный диалог, возникающий в конкретной сигнальной устной ситуации общения, и беседа. Беседа — это своеобразный развернутый диалог, направляемый определенной темой и целью. Характерным признаком беседы является наличие вопросов и ответов. В ней используются как отдельные реплики, так и развернутые сообщения, построенные по типу связного высказывания. Диалог — наиболее простой прием, первичный по срокам овладения по сравнению с беседой.

<sup>1</sup> Сиротинина О. Б. Русская разговорная речь. — М., 1983. — С. 53.



Основой для построения методики развития диалогической речи глухих учащихся в условиях современной коммуникативной системы обучения языку является учет таких ее особенностей, как ситуативность, связь с деятельностью участников разговора, сочетание видов самой речевой деятельности — говорения и восприятия.

**Монологическая (связная) речь** — более позднее образование и формируется на базе разговорной. Школьные монологи — это рассказ по картине или серии картин, по личным наблюдениям, описание событий, выступление, изложение прочитанного текста, письменное сочинение и т. д. Подробная характеристика монологической речи дана А. А. Леонтьевым<sup>1</sup>.

Монологическая речь в отличие от диалогической относительно развернута, так как в ней мало неречевой информации, получаемой собеседниками из ситуации разговорной речи. Монолог — организованный вид речи, так как говорящий или пишущий всегда планирует его в целом. Этот план сохраняется в уме или записывается в тетради. Материал для монолога иногда собирается длительное время: составляется план, накапливаются наблюдения и лексика, подбираются примеры, подготавливаются отдельные фрагменты.

В отличие от диалога монолог чаще обращен не к одному человеку, а ко многим. Именно поэтому необходимо тщательно отработать его композицию, внутренние связи, чтобы он был понятен любому слушателю или читателю.

Внешняя речь делится также на устную и письменную. Устная и письменная речь — это две взаимосвязанные формы общения людей друг с другом с помощью языка. Устная речь воспринимается на слух, а письменная — зрительно. Каждая из них имеет свои особенности.

**Устная речь** возникает при непосредственном живом общении между людьми (диалог, беседа, выступление и т. д.). Она предполагает наличие говорящего и слушающего. Устная речь располагает такими выразительными средствами, как интонация, пауза, логическое ударение, темп, жесты и мимика. Эти средства значительно облегчают слушателям понимание говорящего. Кроме того, говорящий в любое время может повторить, уточнить сказанное. В связи с этим синтаксис устной речи характеризуется наличием кратких предложений, отсутствием сложных конструкций.

Устная речь чаще бывает неподготовленной, так как говорящий, как правило, имеет мало времени на обдумывание или не имеет его совсем.

**Письменная речь** — всегда графическая, по преимуществу монологическая, может применяться вне ситуации непосредственного общения. Письменная речь более развернута из-за отсутствия

<sup>1</sup> См.: Леонтьев А. А. Функции и формы речи // Основы теории речевой деятельности. — М., 1974. — С. 253—254.



собеседника. В ней нет таких дополнительных средств, как интонация, мимика и т. д., поэтому структура письменной речи сложнее по сравнению с устной.

Письменная речь — это речь подготовленная, подлежащая проверке, исправлению и совершенствованию. В письменной речи по сравнению с устной предъявляются более высокие требования к отбору лексики, структуре предложений, логике мышления, к полноте раскрытия темы, языку. В письменной речи все должно быть понятно из ее собственного содержания, из контекста. Для облегчения понимания содержания читателем и достижения большей выразительности в письменной речи используются знаки препинания, деление текста на абзацы, подчеркивания, выделение слов шрифтом и т. д.

Л. С. Выготский на основе данных сравнительного анализа сделал вывод, что устная и письменная речь в зрелой форме представляют собой два различных психологических образования и в функциональном, и в структурном планах. Вместе с тем у младших школьников отсутствуют существенные различия между устной и письменной формами речи, так как в начальной школе специфика письменной речи не изучается. Она развивается как параллельная и дополняющая устную. Исходной единицей для обучения письменной речи может быть только текст — семантически целостное речевое высказывание.

Письменная речевая деятельность, по мнению В. Я. Ляудис и И. П. Негурэ<sup>1</sup>, включает в себя два главных действия — порождение смыслового содержания и его выражение. Именно они реализуют две основные функции письменной речи — обобщение и общение. Систему порождения смыслового содержания текста составляют следующие операции: выбор темы и определение ее границ; выявление и отбор основных смысловых единиц содержания; их развертывание в целостной структуре смыслового содержания (композиция и сюжет). Наиболее важными операциями действия выражения смыслового содержания являются: отбор слов, порождение и отбор синтаксических структур предложений; обеспечение контекстности высказывания и связности предложений в тексте. Авторы предлагают с 1 класса учить детей строить письменную речь как деятельность порождения семантически целостных текстов, т. е. с самого начала реализовать все ее функции. С этой целью они рекомендуют процесс построения текста осуществлять в два этапа, на двух уроках: на первом учащиеся сочиняют содержание текста, а на втором работают над его оформлением.

Процесс овладения письменной речью целесообразно включать в словесное творчество младших школьников (сочинение оригинальных текстов), а также организовывать его в виде сотрудничества учеников с учителем и друг с другом. По мере овладения

<sup>1</sup> См.: Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — Кишинев, 1983.



действиями и операциями письменной речи следует изменять формы этого сотрудничества — от действия, совместного с учителем, к разделному, далее к подражанию и самообучению.

### **Задачи и содержание развития разговорной речи**

Обучение разговорной речи глухих учащихся осуществляется на всех уроках по всем учебным предметам и во внеклассное время. В соответствии с ведущими принципами обучения языку в школе глухих (генетический, деятельностный и структурно-семантический) школьной программой определены содержание и последовательность обучения разговорной речи. Основной задачей обучения языку в 1—4 классах является овладение глухими диалогической речью как средством общения.

Специальных уроков разговорной речи в школе глухих не выделяется, но в школьной программе имеется раздел «Развитие разговорной речи». Речевой материал, представленный в нем, является обязательным для работы на всех уроках. Кроме того, в программе по каждому учебному предмету изложен объем требований к формированию разговорной речи, специфичной только для данного предмета.

Программа предусматривает научить школьников пяти видам речевой коммуникации: 1) понимать обращения и выполнять приказания, выражать просьбу, желание, побуждение; 2) обращаться к товарищам (или другому лицу) по заданию учителя или воспитателя, а также по собственному побуждению; 3) отвечать на вопросы и задавать их; 4) сообщать о выполненной и предстоящей работе; 5) участвовать в диалоге.

Анализ перечисленных умений показывает, что материал в программе расположен последовательно от простого к сложному и включает в себя требования к овладению как отдельными предложениями разных типов, так и навыками ведения беседы (о составе семьи, о содержании рассказа, закрытой картинке).

Обучение разговорной речи начинается в школе глухих с усвоения побудительных предложений. Советские сурдопедагоги С. А. Зыков, Б. Д. Корсунская, Т. В. Нестерович, А. Ф. Понгильская в своих работах обосновали это следующими факторами:

1) побудительные предложения просты и конкретны по содержанию, тесно связаны с действиями человека, обращены к реальным исполнителям этих действий;

2) использование побудительных предложений облегчает понимание детьми назначения слова и фразы, так как речь педагога требует немедленного воплощения сказанного в их поступках;

3) использование побудительных предложений позволяет начать обучение с формирования импрессивной формы речи, т. е. с формирования восприятия и понимания обращенной речи, что соответствует психологическим закономерностям овладения речью в норме;



4) учащиеся легче и быстрее запоминают и образуют по аналогии побудительные предложения, так как в них сохраняется постоянство определенных грамматических категорий (наклонения и лица глагола).

Перечисленные факторы были учтены при построении программы не только по развитию разговорной речи в 1—4 классах, но и по формированию дактильной речи в подготовительном классе. В подготовительном классе глухие школьники учатся всем перечисленным видам коммуникации в дактильной форме, овладевая прежде всего побудительными предложениями. В 1—4 классах эта работа продолжается уже в устной форме.

Усложнение программных требований осуществляется в нескольких планах. Первый из них состоит в том, что с каждым годом обучения возрастает активная речевая деятельность детей и соответственно уменьшается ведущая роль педагога в их общении.

Второй план возрастания требований касается структуры фразы. Типовые фразы, рекомендуемые к употреблению как в речи учителя, так и учащихся, усложняются и по лексическому составу, и по синтаксической структуре. Например:

1 класс: Посмотри, пожалуйста, мой альбом; Дайте, пожалуйста, новую тетрадь; Я (не) понимаю. Повторите, пожалуйста.

4 класс: Я открыл форточку, чтобы проветрить класс; Я думаю, что сначала нужно сделать уроки, а потом пойти гулять; Сбор звена был три дня назад.

В 1—4 классах, так же как и в подготовительном, программа называет требования к импрессивной и экспрессивной речи. Образцы фраз, обозначенные в программе звездочками, подлежат усвоению детьми на уровне импрессивной речи.

Третий план возрастания требований программы относится к овладению диалогом. Работа над диалогом начинается в подготовительном классе, где преобладают отдельные вопросы и ответы на них, обособленные реплики. В 1—4 классах школьники учатся более развернутому диалогу не только между двумя лицами, но и между большим количеством участников. С. А. Зыков справедливо подчеркивал, что программа предусматривает обучение живому диалогу, исключая формальное ведение заученных разговоров. Дети с самого начала учатся спрашивать именно потому, что им интересно или нужно узнать, т. е. речь должна быть для них мотивированной.

Фразеология, приведенная в разделе программы «Развитие разговорной речи», является типовой, содержит определенные модели высказываний, по образцу которых строятся другие фразы в различных ситуациях общения. Например, в 1 классе по образцу фразы-модели «Попроси синий карандаш» могут быть построены другие фразы: Попроси красный карандаш; Попроси зеленую бумагу; Дай новый альбом; Возьми белую ленту и т. д. Подобные ситуации возникают постоянно на разных уроках и во внеклассное время.



Наличие в программе универсальной, типовой фразеологии постоянно напоминает учителю о необходимости развития разговорной речи в процессе различных видов деятельности. Например, первые же фразы подтверждают мысль о том, что этот речевой материал нужен детям для общения на уроках по разным учебным предметам и во внеклассное время: Не кричи(те); Подними руку; Спрашивай; Отвечай; Кто взял книгу (мяч)?; Спроси у Веры, где ручка; Что нужно для работы? И т. д.

Такова общая характеристика программных требований по развитию разговорной речи в 1—4 классах. Следует добавить, что весь материал разговорной речи дети воспринимают слухозрительно. Обязательно отрабатывается произношение фраз, предназначенных для активного усвоения. В обучении разговорной речи учитель применяет устную речь в сочетании с дактильной. Дактильная речь используется при сообщении нового слова, фразы, слова, трудного для восприятия в устной форме. Речевой материал, усвоенный в устной форме и активно употребляемый в процессе общения, не дактилируется.

Программа школы глухих для 5—7 классов ориентирует учителя на закрепление и усовершенствование умения пользоваться языком как средством общения. В 5—7 классах основным содержанием обучения разговорной речи является: 1) закрепление и уточнение речевого материала, изученного школьниками в начальных классах; 2) обогащение их речи новым материалом; 3) дальнейшее развитие и совершенствование навыков диалогической и монологической речи. Соответственно программа предусматривает прежде всего закрепление и уточнение различных типов предложений, обогащение их разговорно-обиходной лексикой.

Значительно повышаются требования к навыкам учащихся по ведению диалога и беседы. Уже в 5 классе навыки речевого общения включают в себя: умение начать разговор (Можно мне задать вам несколько вопросов?; Я хочу поговорить с вами...); продолжить разговор, уточняя сказанное или задавая дополнительные вопросы для развития темы (Я узнал, куда и когда поедем на экскурсию, а теперь хочу спросить о другом); закончить разговор или подвести итоги беседы (Давайте поговорим об этом еще в другой раз). Таким образом, в средних классах требования программы по развитию разговорной речи глухих учащихся значительно усложняются и в результате предполагают овладение навыками ведения живого диалога или беседы на различные темы (из жизни детского коллектива, внеклассной и учебной деятельности и т. д.).

В 5—7 классах остается обязательным требование к учителю развивать разговорную речь учащихся в условиях различных видов их деятельности. В этом состоит преемственность в методике работы с начальным звеном. Преемственность заключается и в обязательном закреплении и обогащении всей лексики и фразеологии, усвоенных школьниками на предыдущих годах обучения, в активном их использовании для самостоятельных высказываний.

В пр  
в котор  
тить на  
послед  
текст б  
плану.

Ита  
дачи ра  
как сре  
вами и  
темы, с  
ваться

Отбор

Авто  
С. А. З  
мету, «  
усвоени  
основе  
мися и  
руется  
витию р

Исхо  
невская  
териала  
группы<sup>2</sup>  
фиксаци  
нятия. П  
ста; на  
вающие  
Во втор  
(или ру  
к словес  
мощи, т  
ей групп  
другом:  
и т. д.

Рече  
граммы  
групп в  
ной реч  
в 1 клас  
делил р

<sup>1</sup> Зык  
<sup>2</sup> См.  
школьник  
<sup>3</sup> Там



В программе для средних классов указываются и виды работы, в которых диалогическая речь переходит в монологическую: ответить на вопрос двумя-тремя предложениями, из которых каждое последующее раскрывает содержание предыдущего; составить текст беседы или выступления на данную учителем тему или по плану.

Итак, программой предусматривается достижение основной задачи развития разговорной речи глухих детей — овладение языком как средством общения, начиная от овладения отдельными словами и фразами в 1 классе и до умения вести беседу на разные темы, самостоятельно задавать вопросы и развернуто высказываться в ее ходе в 7 классе.

### **Отбор речевого материала и способы его введения в речь детей**

Автор коммуникативной системы обучения языку глухих детей С. А. Зыков подчеркивал, что, планируя уроки по любому предмету, «учитель определяет не только содержание, подлежащее усвоению детьми на данном уроке, но и речевые средства, на основе которых будет протекать обучение, его общение с учащимися и школьников между собой»<sup>1</sup>. Этот речевой материал планируется на основании программы по данному предмету и по развитию разговорной речи.

Исходя из высказанного С. А. Зыковым положения, Е. Е. Вишневская предложила для более тщательного отбора речевого материала, необходимого для уроков, разделить его условно на три группы<sup>2</sup>. К первой группе она предлагает отнести материал для фиксации приобретаемых знаний, умений, для формирования понятия. На уроках чтения это новые слова и выражения из текста; на уроках предметно-практического обучения — слова, называющие действия, операции, материалы, инструменты и т. д. Во вторую группу входят высказывания для общения учителя (или руководителя группы) и учащихся: поручения, побуждения к словесному общению, оценка работы учеников, просьбы о помощи, требования о материалах и инструментах и т. д. К третьей группе относятся высказывания для общения учащихся друг с другом: предложение оказать помощь, оценка работы товарища и т. д.

Речевой материал для первой группы учитель отбирает из программы по конкретному предмету, материал для второй и третьей групп в основном находится в программе по развитию разговорной речи. Например, к уроку предметно-практического обучения в 1 классе по теме «Лепка матрешки»<sup>3</sup> учитель подготовил и разделил речевой материал по следующим группам:

<sup>1</sup> Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. — М., 1977. — С. 140.

<sup>2</sup> См.: Быкова Л. М., Вишневская Е. Е. Методика развития речи глухих школьников в младших классах. — Л., 1979. — С. 12—13.

<sup>3</sup> Там же. — С. 13.



1-я группа: понятия и представ- ления	2-я группа: фразеология для общения учителя и учащихся	3-я группа: фразеология для общения учащихся между собой
Матрешка, туло- вище, голова, ле- пить, красный, си- ний, белый, пла- стилин, размять, прилепить.	<p><i>Учащиеся:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Что мы будем лепить?</li> <li>— Дайте мне, пожалуйста, пластилин.</li> <li>— Помогите мне, пожа-луй-ста.</li> <li>— Посмотрите, пожа-луйста, мою работу.</li> <li>— Я первый сделал...</li> <li>— У меня не получается.</li> </ul> <p><i>Учитель:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Скажи...</li> <li>— Попроси...</li> <li>— Кому непонятно?</li> <li>— Кто первый сделал?</li> </ul>	<p><i>К дежурному:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Дай, пожалуйста, пла-стилин, воду.</li> </ul> <p><i>К товарищу:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— У тебя есть желтый пластилин?</li> <li>— Покажи свою работу.</li> <li>— Возьми у меня.</li> <li>— Помоги мне.</li> </ul>

Такой отбор и планирование речевого материала позволяют учителю не только сформировать у детей понятия и представления, необходимые для изучения конкретного учебного предмета, но и максимально развивать речевое общение в соответствии с требованиями программы по развитию разговорной речи.

При подготовке к уроку учитель продумывает и технику преподнесения речевого материала. Слова и выражения, необходимые для фиксации знаний и умений, т. е. материал, отнесенный к первой группе, заготавливаются к уроку заранее на табличках или специальном плакате. Когда возникает необходимость, учитель предъявляет их детям. После урока этот материал сохраняется на специальном стенде как справочный.

Речевой материал, относящийся ко второй и третьей группам, подготавливается иначе. Свои поручения к словесному общению учитель пишет на специальных карточках для индивидуального прочтения, если предполагает дать их в письменной форме, либо на полях плана урока по ходу разработки отдельных моментов.

Материал, необходимый детям для общения с учителем и между собой, выписывается на доску или на плакат. Обычно он пишется для одного урока в правой стороне доски за вертикальной чертой. Некоторые общеупотребительные слова и выражения разговорной речи могут использоваться в течение ряда уроков. Их целесообразно писать на плакате. Таким образом, речевой материал может быть преподнесен детям в устной, устно-дактильной и письменной форме (на карточках, табличках и плакатах).

Разговорная речь наиболее интенсивно развивается в связи с деятельностью. Методика же работы по развитию диалогической речи в связи с различными видами деятельности носит общий



характер. Поэтому прежде всего остановимся на примере уроков предметно-практического обучения, которые имеют важное значение в развитии разговорной речи.

## § 2. РАЗВИТИЕ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Реализация деятельностного принципа обучения языку наиболее ярко проявляется на уроках предметно-практического обучения (ППО). На этих уроках постоянно возникают естественные ситуации для словесного общения учащихся с учителем и друг с другом; легко усваиваются обращения учителя с заданиями, вопросами к ученикам, а также учеников к учителю или товарищам. Например: Лена, лепи; Ребята, разделитесь на бригады; Света, помоги мне, пожалуйста. Этому способствует специально организованная педагогом коллективная предметно-практическая деятельность учащихся.

Развитие диалогической речи на уроках ППО осуществляется по тем же видам речевой коммуникации, которые определены в разделе программы «Развитие разговорной речи» и были перечислены выше. Овладение разговорной речью на уроках ППО начинается наиболее естественным способом — с использованием обращений в сочетании с побудительными предложениями, в которых выражаются просьбы совершить определенные действия или выполнить задания. Например: Маша, положи конструктор справа, а рисунок слева; Бригады, раздайте по два листа бумаги каждому ученику; Ребята, напишите, что вам нужно для работы.

С самого начала ППО школьники учатся работать не молча, а постоянно сообщать учителю, бригадиру или «маленькому учителю» о каждой выполненной операции и спрашивать разрешения на выполнение следующей. По ходу деятельности они сообщают о своих затруднениях, обращаются за помощью. Например: Я обвела по шаблону яблоко. Можно вырезать?; Я не умею лепить. У меня не получается. Помогите мне, пожалуйста.

Большую трудность для глухих детей представляют вопросительные предложения: они не умеют задавать вопросы и отвечать на них. На уроках ППО часто возникают и легко создаются ситуации, когда появляется потребность в вопросительном предложении. Например, при распределении работы по изготовлению макета Саша отказывается от предложения бригадира лепить фигурки зверей. Бригадир сообщает учителю: «Саша не хочет лепить фигурки зверей». Учитель: «Узнай у него, почему он не хочет лепить». Бригадир, обращаясь к Саше: «Саша, почему ты не хочешь лепить?» Саша: «Потому что я плохо леплю». Вместе с этим учитель постоянно побуждает учеников спрашивать: Спроси, как называется; Спроси, что делает; Спроси, у кого есть красный карандаш и т. д. В таком побуждении, как указывал С. А. Зыков, содержится и вопрос, что облегчает его употребление.



На уроках ППО наиболее естественно и мотивированно усваиваются вопросы: Что ты будешь делать? Что ты делаешь? Что ты сделал? Кто выполнил работу верно? Что ты нарисовал? Какой пластилин? Какая кнопка? Чья работа? С кем ты хочешь работать? Зачем тебе нужен клей? Куда приклеить елку? У кого нет картона? Кому помочь? Почему ты так думаешь? Как работает Миша? Чем можно отрезать проволоку? Когда мы будем продолжать работу? и т. д.

На некоторых уроках учитель предлагает детям изготовить на выбор одну поделку из двух, например вылепить кисти смородины или винограда. В ситуации выбора дети легко понимают значение вопроса: Что ты хочешь лепить — смородину или виноград? — а выбрав, усваивают выражение: Я хочу лепить виноград.

На уроках ППО школьники учатся в естественных условиях и ведению диалога. Практически каждый структурный момент урока (сообщение темы урока и вида деятельности, знакомство с изделием, составление заявки на материалы и инструменты, плана изготовления поделки, изготовление ее, отчет о работе), правильно организованный учителем, способствует возникновению диалогов между детьми. Учитель оказывает им своевременную помощь, предварительно отобрав и четко продумав речевой материал, способы и место его преподнесения детям. Например, при изготовлении повязок для дежурных на уроке возник диалог:

Таня. Раиса Евгеньевна, я не умею вдевать нитку в иголку.

Учитель. Пожалуйста, попроси Алешу.

Таня. Алеша, вдень, пожалуйста, нитку в иголку.

Алеша. Раиса Евгеньевна, дайте мне, пожалуйста, вдеватель.

Учитель. На, возьми.

Алеша. Спасибо.

Или — пример обмена репликами между бригадиром и членами бригады при лепке зверей:

Бригадир. Слепите туловище. Будь внимательным, Илья.

Илья. Я буду внимательным.

Бригадир. Лена, не смотри по сторонам.

Лена. Я не буду смотреть по сторонам.

Бригадир. Сережа, что ты делаешь?

Сережа. Я леплю уши.

Бригадир. Неправильно. (Показывает учителю, что Сережа слепил длинные уши.)

Учитель. Исправил ошибку?

Сережа. Нет.

Учитель (бригадир). Скажи Сереже: «Ты слепил длинные уши».

Бригадир. Сережа, ты слепил длинные уши.

Сережа. Я исправлю.

Бригадир. Был звонок. Всё.

Илья. Подожди!

Бригадир. Не «подожди», а всё. Был звонок.

Способы ознакомления с новыми словами и фразами на уроках ППО:

1. Сообщение речевого материала в условиях предметно-практической деятельности. Это ведущий и наиболее простой по ме-



тодике способ обучения. Учитель называет объект, его составные части, материалы и инструменты, нужные для его изготовления, действия с ними и другие новые слова в процессе самой работы, когда возникает в них необходимость. Главное — не допустить разрыва слова и деятельности, неоднократно предупреждал С. А. Зыков. Например, собирая скамейку из пластмассового конструктора, школьники узнают названия его деталей, способов соединения их, названия частей самой скамейки, глаголы «прикрепить», «закрепить» и т. д.

2. Показ предмета изготовления. Этот прием используется очень широко и часто сопутствует первому. Например, перед лепкой фруктов, рассматривая образцы, дети узнают не только их названия, но и величину, форму, цвет.

3. Выполнение учителем необходимых действий. Учитель сначала обязательно дает задание и только потом, если ученики не знают, как его выполнить, сам производит нужное действие. Например, он говорит: «Вденьте нитку в иголку». Дети не понимают. Тогда учитель повторяет задание, показывает его на табличке и вдевает нитку в иголку.

4. Пояснение словесными средствами. Например, в первый раз организуя работу бригадами, учитель говорит: «Будем работать бригадами. Саша, Галя, Миша, Света, Наташа — первая бригада» и т. д.

5. Использование логики мышления детей и развитие ее. Этот прием используется очень широко и требует от детей активного обдумывания задач, преодоления трудностей, поставленных перед ними педагогом. «Что мы будем делать?» — спрашивает учитель, положив на свой стол мозаики. «Будем работать с мозаикой», — отвечают дети. «Почему так думаете?» — продолжает учитель и помогает ученикам построить ответ: «Потому что приготовлены мозаики». — «Как будем работать?» — «Парами». — «Почему так думаете?» — «Потому что приготовлено шесть мозаик». И т. д.

Перечисленные способы ознакомления с новыми словами и фразами могут быть успешно использованы не только на уроках ППО, но и на всех других. Развитие разговорной речи в условиях коммуникативной системы отходит от принятой схемы овладения новым материалом (знакомство, повторение, закрепление, введение в речь). Здесь «ознакомление сопутствует речевой практике. И повторение, и закрепление происходят через овладение материалом в практике общения»<sup>1</sup>. Узнав новое слово, ребенок сразу применяет его в обращении к товарищам, так как каждый учится речи в коллективе.

Для активизации речевого общения на уроках ППО широко используются различные формы организации коллективной деятельности детей: фронтальная работа учителя со всем классом, работа с «маленьким учителем», бригадами, парами, по конвей-

<sup>1</sup> Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. — М., 1977. — С. 148.



еру. Эти формы подробно описаны в литературе<sup>1</sup>. Наиболее эффективной из них для активизации словесного общения является работа с «маленьким учителем», парами, бригадами.

При работе бригадами школьники не только совершенствуют навык диалогической речи, но и учатся полилогу. Отсутствие слуха создает значительные трудности для ориентировки в разговоре, а следовательно, и для поддержания и развития его. В связи с этим педагог особенно тщательно должен продумывать меры своей помощи, ее место на уроке, чтобы помочь бригадирам вести разговор с членами бригады, а тем — общаться между собой.

Названные формы коллективной деятельности можно использовать на всех уроках ППО, независимо от вида труда, в течение целого урока или на одном из его этапов. Можно на одном и том же уроке сочетать разные формы коллективной деятельности: например, подготовку к работе провести под руководством «маленького учителя», а изготовление изделия — парами.

Следует подчеркнуть, что при неправильной организации работы бригадами, парами у детей может не появиться потребности в общении друг с другом или они будут обходиться неречевыми средствами. Коллективную деятельность детей нужно организовать так, чтобы труд имел общую цель, коллективный характер выполнения, но чтобы было разделение обязанностей между работающими, зависимость членов бригады друг от друга. Тогда в ходе совместной деятельности у ее участников возникают задачи, для решения которых требуется установление взаимоотношений, появляется потребность в общении.

«Преднамеренное создание ситуаций, требующих определенных взаимоотношений, способствует обучению детей не только способам поведения в различных ситуациях коллективной деятельности, но и обогащает их речь, активизирует общение глухих школьников»<sup>2</sup>. Для подготовительного этапа изготовления изделия Т. С. Зыкова считает возможными следующие взаимоотношения:

1. Выбор «маленького учителя», бригадира, деление на пары по назначению учителя; обсуждение предложений детей, выбор по желанию самих учащихся; определение принципа выбора (голосование, очередность, жребий).

2. Составление плана проходит: под руководством бригадира («маленького учителя»), по его инициативе; по предложениям членов бригады с обсуждением предложений; индивидуально с последующим обсуждением.

3. Составление заявки осуществляется так же, как и составление плана. Но может быть организовано и иначе: составление

<sup>1</sup> См.: Марциновская Е. Н., Нестерович Т. В., Зыкова Т. С. Уроки предметно-практического обучения в школе глухих. — М., 1980. — С. 29—36; Марциновская Е. Н. Основы предметно-практического обучения глухих школьников. — М., 1985. — С. 67—84.

<sup>2</sup> Зыкова Т. С. Активизация речевой коммуникации на уроках предметно-практического обучения // Повышение эффективности обучения глухих школьников. — М., 1986. — С. 65—66.



заявки на свою часть работы; составление бригадиром общей заявки на основе индивидуальных.

4. Распределение работы проходит: по желанию учащихся; по поручениям бригадиров; коллективно с обсуждением, кому и что делать; по поручениям учителя.

На этапе изготовления изделия рекомендуется строить работу так: а) по поручениям бригадира, «маленького учителя», ведущего в паре — дети выполняют поручения и отчитываются; б) по поручениям членов бригады с коллективным обсуждением их предложений; в) самостоятельно с последующим отчетом перед бригадиром.

При работе парами один ученик дает поручения, а второй их выполняет и отчитывается, потом они меняются ролями; ученики могут выполнять работу вдвоем и отчитываться о ней перед учителем.

На этапе подведения итогов ученики проверяют правильность выполнения задания, обсуждают деятельность товарищей. Проверка может проходить внутри бригады, пары или путем обмена работами между бригадами и парами: а) ученики поочередно показывают свои изделия или их часть или читают написанное, а все высказывают свое мнение; б) ученики меняются работами (изделиями, планами, заявками, отчетами), товарищи исправляют ошибки; в) деятельность учеников оценивает один ученик.

Знакомство с новым речевым материалом лучше проводить в ходе работы класса под руководством учителя. Учитель вводит в свою речь новое слово или фразу в тот момент, когда в них появляется необходимость. Возникшая ситуация подсказывает детям их значение. Затем эти фразы вводятся в речь бригадира, «маленького учителя», товарищей по паре. Такая подача речевого материала в знакомой ситуации, но при разных формах организации способствует быстрому запоминанию его и введению в активную речь глухих школьников.

Характер речи ученика на уроках ППО часто зависит от той роли, какую он выполняет на уроке — является ли он организатором («маленьким учителем», бригадиром) или рядовым исполнителем. В первом случае его речь носит ярко выраженный побудительный характер, во втором — характер отчетности. Поскольку ученики на уроках меняются ролями, то постепенно все они овладевают навыком выражать свои мысли словесными средствами и понимать речь других.

### **Обучение составлению поручений**

Знакомство глухих детей с поручением начинается в подготовительном классе. Первоначально отрабатывается умение понимать поручения и правильно их выполнять. Для организации деятельности учитель сначала сам сообщает в устно-дактильной форме и предъявляет написанную на табличке одну инструкцию-поручение. Дети пытаются дактилировать и произносить ее по подра-



жанию и по примеру педагога выполняют названное и продемонстрированное им действие. В том же подготовительном классе учитель учит детей составлять поручения, используя работу с «маленьким учителем».

Обучая школьников умению составлять поручения, необходимо соблюдать определенную последовательность. С этой целью можно использовать следующие приемы<sup>1</sup>:

1. Использование готовых инструкций. Учитель дает «маленькому учителю» или бригадире карточку с написанной на ней готовой инструкцией. Ученик читает ее остальным детям.

2. Использование ряда готовых инструкций. Учитель пишет на доске несколько инструкций, но ко второму заданию дети переходят только тогда, когда выполнено первое.

3. Использование готовых инструкций, данных с нарушенной последовательностью.

4. Использование инструкций с пропущенными словами. Дети дополняют неполные инструкции, опираясь на образец работы, план, рисунок, эскиз. Так, при изготовлении аппликации «Мишка» на карточке для «маленького учителя» написаны инструкции: 1) Наклей туловище на бумагу посередине; 2) Наклей ... сверху; 3) Наклей лапы.... Ученик, глядя на образец аппликации и карточку с неполными инструкциями, составляет поручения.

5. Использование опорных слов для составления инструкций. Учитель дает «маленькому учителю» или бригадире карточку с опорными словами. Ученик, опираясь на образец, составляет поручения. Например, на карточке написано: «Составь поручения из данных слов: 1) Нарисовать, река, карандаш. 2) Вырезать, ножницы, картинка» и т. д.

6. Составление поручений по отдельным операциям, поочередно выполняемым учителем. Учитель за ширмой выполняет одну операцию, «маленький учитель» дает поручение классу. По окончании всех операций детям показывается образец, и они сравнивают с ним свои работы.

7. Составление поручения по образцу изделия, по рисунку, эскизу или чертежу. Образец или рисунок дается «маленькому учителю», который, не показывая его детям, сам дает им поручения.

8. Составление поручения по плану. «Маленький учитель» или бригадир получает готовый план работы, по которому составляет инструкции.

9. Загадка-поручение. Детям не сообщается, какой предмет они будут делать. Они выполняют ряд инструкций, записанных на доске, и в итоге угадывают поделку сами. Например: 1) Возьми белый пластилин; 2) Слепи овальное туловище; 3) Слепи круглую голову; 4) Прилепи длинные уши, короткий хвост; 5) Слепи четы-

<sup>1</sup> См.: Нестерович Т. В. Словесное общение глухих школьников 1—4 классов в условиях предметно-практического обучения // Предметно-практическое обучение в школе для глухих детей. — М., 1978.



ре лапы: две задние длинные, две передние короткие; 6) Прилепи лапы к туловищу. Кто это?

10. Поручения по рассказу. «Маленькому учителю» или бригадиру предлагается рассказ, в котором описывается последовательность кем-то выполненных операций. По нему «маленький учитель» или бригадир составляют инструкции.

11. Поручения по отчету товарищей. Ученикам предлагается описание изготовления какого-либо предмета. Учитель сообщает детям, что предстоящую им работу уже сделали их товарищи из параллельного класса и написали отчет о том, как выполнили поделку. Учащиеся по данному отчету составляют поручения для выполнения аналогичного задания.

Таким образом, при обучении словесному общению глухие школьники постепенно переходят от подражания речи учителя к построению фраз по аналогии, а затем к самостоятельному их конструированию. Особенно большое место подражание не только учителю, но и друг другу занимает в учебном процессе младших классов.

Ученик усваивает новую фразу, предъявленную учителем в определенной ситуации, например: Возьми в столе альбомы для рисования и раздай ребятам. Однако в процессе работы эта фраза изменяется, так как надо взять не только альбомы, но и карандаши, резинки, не только в столе, но и в шкафу, в тумбочке. Так создавалась ситуация для конструирования по аналогии. Т. В. Нестерович в названной выше работе показала возможные варианты конструирования фраз по аналогии: при замене материала и инструментов («Возьми мозаику и дай Нине» — по аналогии с «Возьми пластилин и дай Нине»); при изменении объектов изготовления («Нарисуй грушу» — по аналогии с «Нарисуй яблоко»); при смене вида деятельности («Построй дом» — по аналогии с «Нарисуй дом») и т. д. Изменение видов деятельности, а соответственно и материалов и инструментов способствует переходу от конструирования фраз по аналогии к самостоятельному построению новых предложений.

Таким образом, в процессе организации и выполнения деятельности на уроках ППО учащиеся овладевают умениями составлять инструкции, оценивать работу товарища, реагировать на речь или действие, побуждать к действию или речи, а также обмениваться с товарищем несколькими репликами, т. е. вести диалог.

### **§ 3. ВИДЫ РАБОТ ПО РАЗВИТИЮ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ И МЕТОДИКА ИХ ПРОВЕДЕНИЯ**

Виды работ по развитию разговорной речи определяются требованиями соответствующего раздела программы. Так, на основании первой, второй и четвертой групп требований: 1) понимать обращения и выполнять приказания, выражать просьбу, желание, побуждение; 2) обращаться к товарищам (или другому лицу) по заданию учителя или воспитателя, а также по собственно-



му побуждению; 3) сообщать о выполненной и предстоящей работе — в практику обучения глухих вошли такие виды работ, как обучение составлению поручений и отчета о их выполнении. В соответствии с третьей группой требований (отвечать на вопросы и задавать их) в школе глухих широко используется работа по закрытой картинке или серии закрытых картинок. И наконец, соответственно пятой группе требований (участвовать в диалоге), применяются различные варианты бесед, игры, упражнения в развертывании диалогов и т. д. Эти виды работ направлены на развитие у глухих школьников навыков ведения ситуативного диалога и диалога по заранее определенной теме. Они могут быть использованы не только на различных уроках, но и во внеклассное время.

Работа по закрытой картинке. Это один из распространенных в школах глухих видов работ. Цель работы: научить детей задавать вопросы и с их помощью выяснить содержание картинки, которую они не видят. В такой ситуации все вопросы детей носят ярко выраженный мотивированный характер, так как они действительно хотят узнать о том, что изображено на картинке.

Долгое время в школе глухих учили детей задавать вопросы по открытой картинке. Но, рассматривая ее, школьники узнают о ней больше, чем из ответов на заученные вопросы о времени года, погоде и т. д. Главное, эти вопросы не имеют смысла для детей, не мотивированы, им трудно осознать основную коммуникативную сущность вопроса как одного из основных компонентов речевого общения.

Когда ученикам предъявляется закрытая картинка, беседа ведется для того, чтобы узнать ее содержание. Работа эта начинается в 1 классе и продолжается не только в начальных, но и в средних классах. Усложнение происходит по трем направлениям: 1) по содержанию картинок; 2) по содержанию и форме вопросов к ним; 3) по степени самостоятельности учащихся.

В 1 классе содержание картинок очень простое. На них изображен один персонаж и обязательно действующий (мальчик читает, девочка бежит). Во 2 и 3 классах можно взять картинку с изображением нескольких персонажей и объектов (девочка раздевает куклу, рядом стоит таз с водой), а затем — с несколькими планами («На реке», «Зимние забавы детей»).

В 3 классе ученикам предлагается вместо одной целая серия закрытых картинок, например по прочитанным сказкам. Ученики задают вопросы и по ответам учителя определяют, из какой сказки тот или иной персонаж.

Содержание и формулировка вопросов к закрытой картинке в 1 классе самые элементарные: Кто на картинке? Что делает? Большой или маленький? В конце учебного года дети спрашивают о внешнем виде, одежде персонажа: Какие волосы? Какое платье? Что на ногах у девочки? и т. д. Во 2 классе добавляются вопросы о месте и времени действия: Где стоит девочка? Что стоит спра-



ва? Что находится слева? Какое время года? Какая погода? Есть облака или нет? Школьники 3 класса учатся задавать обобщенные вопросы в ходе работы с многоплановой картинкой: Что нарисовано на первом плане? Что изображено на заднем плане? Кто нарисован на втором плане? и т. д.

Так же постепенно развивается самостоятельность школьников. Прежде всего это касается уменьшения помощи учителя в формулировке вопросов. В 1 классе педагог прямо побуждает детей задавать вопросы: Спросите у меня: «Кто нарисован на картине?» Если после двухкратного повторения задания с ударением на слове «спросите» никто из класса не догадается, что надо сделать, учитель говорит задание еще раз, показывая вопрос, написанный на доске или табличке. Дети читают вопрос хором, два ученика повторяют его и только тогда получают ответ с предложением повторить его. На доске справа от вопроса учитель записывает свой полный ответ (на картинке нарисованы снег, снежная баба и т. д.), а в конце первого года обучения — краткий ответ (Снег, снежная баба, мальчик, лепит снежную бабу). По этим записям по окончании беседы ученики будут рисовать картинку по представлению.

Важно помнить, что нельзя торопиться отвечать первому же спросившему ученику, так как главное здесь — научить задавать вопросы.

Во 2 классе учитель может дать общие указания к теме вопросов: Спросите о погоде. Спросите о времени года. О чем еще можно спросить? Несколько позднее школьники учатся задавать вопросы последовательно, по предложенному плану: Сначала узнайте, когда происходит действие, потом — где происходит, затем — кто на картине, что делает и т. д.

Постепенно педагог приучает детей самих определять последовательность вопросов, исправляет ошибки в логике вопросов: О чем надо спросить сначала? Почему нельзя спрашивать, сколько мальчиков и девочек на картине? (Мы еще не узнаем, есть ли там дети) и т. п.

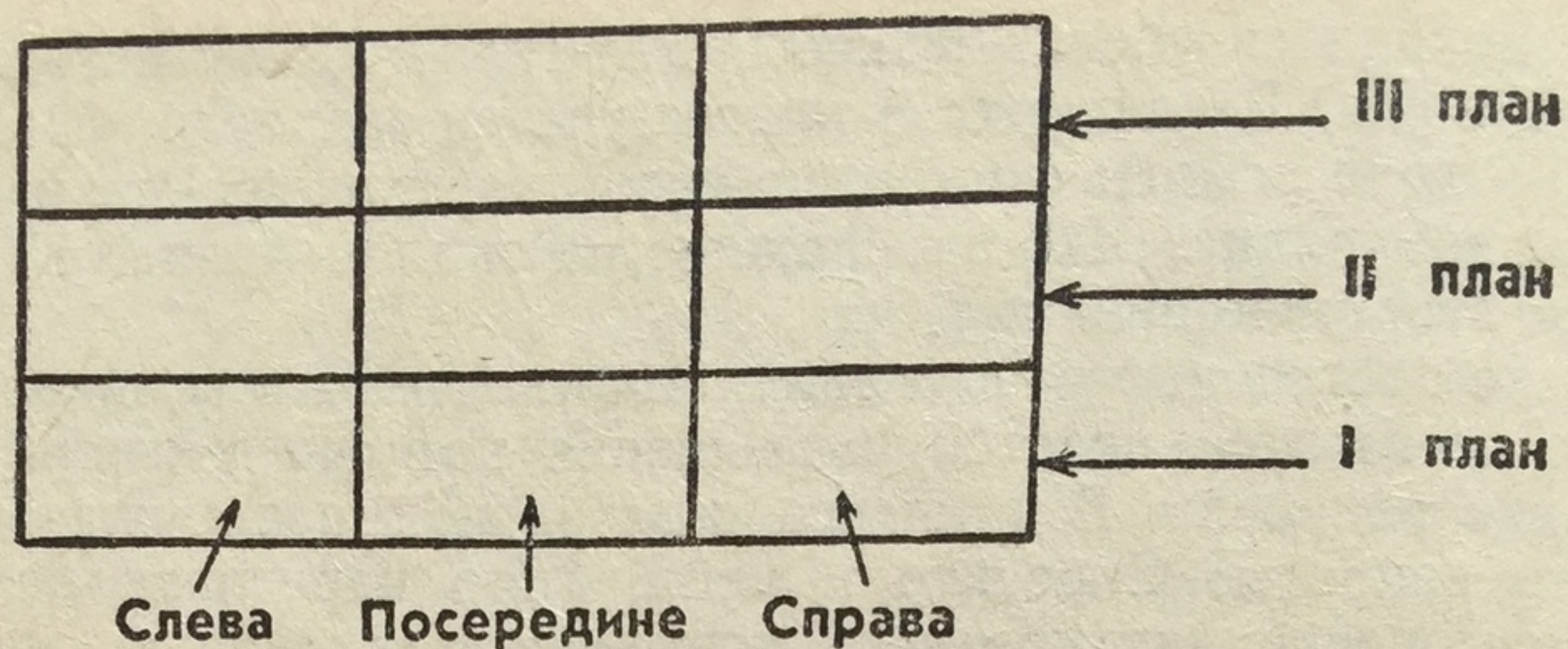
Со временем видоизменяются и справочные записи на доске. Учитель пишет на доске или табличках только новые, трудные вопросы, остальные детям знакомы, и они задают их самостоятельно. На доске могут быть написаны вопросы более обобщенные, в виде плана, или неполные<sup>1</sup>: 1) Какое время года...? 2) Где происходит действие? 3) Кто...? 4) Сколько их? 5) Как одеты...? 6) Чем занимаются? и т. д.

При работе с многоплановой картиной в помощь детям на доске может быть дана такая схема:

---

<sup>1</sup> См.: Вишневская Е. Е. Методика развития разговорной речи в 1—4 классах // Быкова Л. М., Вишневская Е. Е. Методика развития речи глухих школьников в младших классах. — Л., 1979. — С. 25.





Во 2 классе ученики пишут ответы на листочках. Учитель сначала показывает им образец таких записей.

Развитие самостоятельности школьников проявляется и в том, что уже во 2 классе работу по закрытой картинке ведет «маленький учитель». Педагог может дать ему карточку, на которой написаны начала ответов: На первом плане изображен... На втором плане... и т. д. Дети задают вопросы «маленькому учителю», а он им отвечает. Учитель помогает ему организовать диалог с классом: Спроси Лену, кто еще нарисован на картине. Попроси повторить вопрос. Скажи ребятам, чтобы записали ответ и т. д.

Работа с закрытой картинкой может проводиться и парами. Ведущему каждой пары дается картинка. Он отвечает на вопросы своего партнера о ее содержании. На основании его ответов товарищ делает рисунок по картинке. В этом случае речевая активность учащихся значительно возрастает, так как они все участвуют в диалоге.

В работе по закрытой картинке можно выделить 4 этапа.

Первый этап — беседа по выяснению содержания закрытой картинки или серии картинок. В этой беседе педагог учит детей задавать вопросы и отвечать на них, стремясь перейти от диалога «учитель — ученики» к более сложным диалогам: «маленький учитель» — группа учеников» и «ученик — ученик» (при работе парами).

Приведем фрагмент беседы во 2 классе:

- Будем задавать вопросы.
- Я хочу задать вопрос. Какое время года на картинке?
- Лена задала вопрос правильно.
- (Учитель записывает на доске вопрос, дети повторяют его хором.)
- Зима. (Учитель записывает ответ на доске.)
- Можно я спрошу? Сколько планов на картинке?
- Юлия задала вопрос очень хороший и правильный. Два плана.
- Сколько мальчиков и девочек?
- Лена спросила: «Сколько мальчиков и девочек?» Правильный вопрос?
- А вы не спросили, есть ли на картинке ребята или нет? Я сказала — на картинке два плана.
- Кто изображен на первом плане?
- (Все учащиеся повторяют этот вопрос хором.)
- Дети.
- Я хочу спросить. Сколько детей?
- Двое.
- Девочки или мальчики? и т. д.



Заканчивается первый этап хоровым чтением всех ответов с установкой: Вспомним, что нарисовано на картинке, потом будете писать. Или другой вариант: один ученик рассказывает, что нарисовано на картинке, остальные следят за правильностью рассказа с опорой на записи ответов.

Второй этап — зарисовка детьми содержания закрытой картинки по представлению с опорой на справочный материал, записанный на доске учителем или детьми у себя на листочках. Во время зарисовок возникают диалоги между учениками и учителем («маленьким учителем»), в процессе которых дети задают вопросы уточняющего характера. Учитель помогает в формулировке вопросов, отвечает на них.

Третий этап — анализ рисунков детей и сравнение их между собой или с картинкой, которая на этом этапе может быть открыта. Самый простой вариант: выбираются два рисунка (верный и неверный) и прикрепляются на доску рядом с картинкой. Картинка в этом случае открывается по просьбе детей сразу. Учитель организует беседу по анализу рисунков.

Например, во 2 классе педагог до урока написал на доске справа за вертикальной чертой опорные выражения для сравнения рисунков с картинкой:

На картинке ..., и у меня также.

На картинке ..., и у Риты ....

На картинке нарисован ..., и у Вадика тоже ....

На картинке ..., а у ... не ....

Приведем фрагмент урока по анализу рисунков:

— Сейчас будем сравнивать рисунки с картинкой. Вы хотите посмотреть картинку? Хотите?

— Да.

(Учитель открывает картинку.)

— У меня так же, потому что у меня сидит на елке сорока.

— Это не так важно для картинки. Главное — ребята.

(Учитель прикрепил рисунки всех детей на доску, ученики сравнивают рисунки с картинкой.)

— Посмотрите внимательно на ваши рисунки и сравните с картинкой.

— На картинке девочка улыбается, а у Тани не улыбается.

— На картинке мальчик бежит и везет санки, а у Вадика и Риты не бежит.

— На картинке мальчик улыбается, а у Светы не улыбается.

— На картинке на втором плане есть елка, то же нарисовано у меня.

— Ребята, посмотрите внимательно. У кого есть ошибки?

— Я ошиблась.

Другой вариант такой работы — сравнение двух рисунков без опоры на картинку, только по записям ответов на вопросы. Картинка в этом случае открывается только в конце урока, и каждый сопоставляет с ней свой рисунок самостоятельно. Этот вариант значительно сложнее, так как ученики вынуждены еще глубже вникать в содержание ответов, и особенно полезен в более старших классах.

Четвертый этап работы по закрытой картинке — устное или письменное ее описание. Проводится такая работа с целью развития связной речи учащихся.



Работа по серии закрытых картинок. Работа строится аналогично описанной выше, но вначале учитель дает установку на понимание содержания серии в целом. (На картинках нарисовано, как девочка спасла котенка.) В процессе беседы о содержании каждой картинке школьники ведут краткие записи ответов, располагая их группами по числу картинок.

В основе работы с серией закрытых картинок лежит не простое знакомство с содержанием каждой из них, а понимание развития действий. Поэтому важно, чтобы дети выделили главное в содержании каждой картинке. Это предполагает синтез, обобщение по полученным ответам основного содержания и выражение его в заголовке. Совокупность заголовков составит план, который поможет ученикам представить начало, ход и завершение событий, изображенных на серии закрытых картинок. По такому плану и ответам на вопросы к каждой картинке ученики смогут составить рассказ до показа оригинала.

Например, после окончания беседы по выяснению содержания каждой картинке делается такое обобщение:

- Что нарисовано на первой картинке?
- Дети идут в лес.
- Что на второй?
- Мальчик в лесу нашел ежа.
- На третьей?
- Ребята кормят ежа.

Таким образом, в процессе работы по закрытой картине дети учатся в строгой логической последовательности задавать вопросы о ее содержании, по словесным ответам учителя отображать его в рисунках, сравнивать их с картинкой.

Беседы на темы, близкие к жизни детей,— это беседы об интересных событиях, о выполненной работе, о выходном дне и празднике, о каникулах. Главным условием таких бесед является их мотивированность, создание которой достигается путем специальной организации бесед:

1. После возвращения детей с каникул учитель (до урока) узнает, кто как и где их провел, выясняет, что кто-то, например, ездил в Москву. На уроке учитель предлагает всем задавать вопросы этому мальчику, чтобы узнать, где и как он провел каникулы. Педагог предупреждает учеников, что они должны будут потом все это нарисовать.

2. Организуя беседу об экскурсии, педагог побуждает учеников, пропустивших ее по какой-то причине, задавать вопросы тем, кто участвовал в экскурсии. Аналогично можно побеседовать о просмотренном фильме или диафильме, о прошедшем в школе празднике и т. д. При такой организации беседы ученики спрашивают именно о том, чего они не знают и хотят выяснить, их вопросы носят четко выраженный мотивированный характер.

У глухих детей появляется много вопросов, когда они встречаются с новым для них явлением, событием или предметом. Они хотят о нем узнать, но не умеют задавать вопросы. Если учитель



вовремя поможет, то беседа пройдет при большой речевой активности детей.

Весьма эффективными в плане развития разговорной речи глухих могут быть беседы по прочитанному рассказу, которые проводятся на уроках чтения. Для активизации мыслительной и речевой деятельности учащихся, развития их воображения, для того чтобы научить их задавать вопросы по тексту, целесообразно использовать определенные приемы.

1. Учитель раздает нескольким учащимся карточки, на которых написан вопрос к тексту и его порядковый номер. Когда наступает нужный момент, педагог спрашивает: «У кого первый вопрос?» Ребенок определяет его по указанному на карточке номеру. «Задай вопрос ребятам», — предлагает учитель. Кто-то из учеников повторяет вопрос, остальные отвечают на него. Аналогично проходит работа по остальным вопросам. Например, в 1 классе на уроках чтения рассказа «Снеговик» дети задавали вопросы, читая их с карточек, выданных (до урока) четырем ученикам: 1) Из чего дети сделали снеговика? 2) Из чего дети сделали нос снеговику? 3) Из чего дети сделали глаза снеговику? 4) Что дети насыпали в корзинку?

После двух-трехкратного проведения такой работы учитель раздает карточки с вопросами уже без указания номера. Дети определяют их очередность по содержанию. Такая организация беседы учит детей задавать вопросы по тексту, что для них сложно.

2. Учитель дает одному ученику задание на дом — прочитать новый рассказ, просит воспитателя или родителей помочь ему либо сам готовит его к передаче содержания текста. На уроке он организует беседу между этим учеником и остальными учениками класса, в процессе которой они с помощью вопросов выясняют содержание рассказа (Кто автор рассказа? О ком говорится в рассказе? Как зовут ...? Что сделал ...? Что случилось? Что случилось потом? и т. д.).

Учитель принимает активное участие в беседе, помогает в формулировании вопросов, следит за их логикой. В процессе беседы он может провести и необходимую словарную работу: продемонстрировать нужное действие, показать картинку, проверить понимание отдельных слов и выражений.

После такой беседы ученики самостоятельно читают рассказ и легко усваивают его содержание. Это позволяет на первом же уроке знакомства с текстом использовать более сложные виды работ: выборочное чтение с самостоятельным воспроизведением детьми содержания текста на аппликации или конструктивной картинке, подбор слов и выражений из текста для характеристики персонажей и т. п.

3. Еще большую активность детей вызывает беседа при одновременном чтении двух рассказов. Класс делится на две бригады: одна бригада читает один рассказ, вторая — другой. После чтения у детей возникают совершенно естественные вопросы:



- Какой рассказ вы прочитали?
- А вы какой?
- Кто написал ваш рассказ?
- А ваш рассказ кто написал?
- О ком говорится в вашем рассказе?
- О чем говорится в вашем рассказе?
- Еще о чем говорится в вашем рассказе?

Детям действительно интересно знать, о чем говорится в рассказе товарищей, следовательно, их вопросы вполне мотивированны.

Ход беседы можно направить по любому руслу. Скажем, после ответа на вопрос «О ком говорится в рассказе?» можно спросить: «Что он делает?» и др., т. е. выясняется содержание рассказа, задаются вопросы уточняющего характера. Ответы записывает (или запоминает) каждая бригада. При этом включаются совершенно необходимые при такой работе фразы:

- Я плохо понял, повтори снова.
- Торопись, а то ты всех задерживаешь.
- Подожди чуточку, я еще не записал, и т. п.

Таким образом, после ответов на вопросы у каждого ученика появляется запись по содержанию рассказа, который он не читал.

После этого детям предлагается сделать рисунки по своим записям, а затем подписать свои рисунки или рисунки товарища. Этот обмен рисунками нужен, во-первых, для организации общения, во-вторых, для осмысления содержания текста. Например, дети говорят: Давай поменяемся рисунками; Я хочу поменяться рисунками с Таней или, наоборот: Я не хочу меняться с Таней. Здесь же присутствуют элементы рассуждения, т. е. ученик объясняет, почему он так поступает. Например: Потому, что я не понимаю Танины рисунки; Потому, что Таня всегда неправильно рисует.

Ученик не может подписать рисунок, если не понимает его. Тогда он обращается к автору рисунка. Тот, рассказывая по рисунку, уточняет содержание текста. Или, если рисунок подписан неправильно, то в процессе коллективного обсуждения дети определяют, что здесь сделано ошибочно. Зарисовки учеников и подписи к ним свидетельствуют об уровне осмысления прочитанного.

Таким образом, при одновременном чтении двух рассказов создается реальная возможность для максимального словесного общения между всеми учениками класса.

Требования к содержанию и организации бесед растут с каждым годом обучения, расширяется тематика бесед, усложняются содержание и формулировка вопросов, возрастает самостоятельность и активность детей. В 1 классе преимущество отдается фронтальной беседе учителя с классом, во 2 классе беседы на знакомые темы может проводить «маленький учитель», в 3—4 классах целесообразно чаще проводить беседы бригадами и парами.

Увеличивается степень самостоятельности школьников и в использовании словаря и фразеологии. Если в 1 классе учитель



дает на доске или на карточках готовые вопросы и ответы, потом выписывает только новые или трудные слова и словосочетания, то в 3—4 классах он чаще требует от детей построения конструкций по аналогии и самостоятельно.

Дидактические игры. Развитие диалогической речи глухих школьников может успешно осуществляться в процессе различных дидактических игр. Особенно эффективны в этом плане игры, связанные с угадыванием, так как они очень интересны для детей и вызывают большую активность.

Дидактическую игру «Угадай, что в свертке?» в первый раз ведет учитель, а потом может вести «маленький учитель». Показывая сверток, ведущий спрашивает: «Что это?» — «Сверток». — «Угадайте, что в свертке». Далее дети могут задавать друг другу вопросы: Большой или маленький (предмет)? Какого цвета? Какой формы? Чей? Есть можно или нет? Вкусный или невкусный? Сладкий, кислый, соленый или горький? Пахнет или нет? Как пахнет? Где купили? Сколько стоит? Где растет? Зачем нужен? и др. На основании ответов дети отгадывают, какой предмет спрятан. Учитель помогает детям формулировать вопросы, при необходимости записывает их на доске, «маленькому учителю» может дать нужные слова для правильного построения ответов.

Начиная с 3 класса можно проводить дидактическую игру «Угадай, кто это?». Педагог говорит: «Я задумал одного из вас. Кого задумал — не скажу. Угадайте сами. Задавайте вопросы». В процессе этой игры учитель должен научить школьников задавать вопросы в определенном порядке: 1) вопрос, о ком пойдет речь — о мальчике или девочке, должен быть первым, чтобы при формулировании следующих вопросов ученики правильно употребляли грамматические формы рода; 2) вопросы о внешнем виде и возрасте; 3) вопросы об успеваемости, дисциплине и чертах характера.

Примерные вопросы: Мальчик или девочка? Какого роста? Худой или полный? Какого цвета волосы? Какого цвета глаза? Какой нос? Волосы короткие или есть косы? (если девочка). Сколько лет? Как учится? Какая дисциплина? Любит работать или ленивый? Аккуратный или неаккуратный? Какой товарищ?

Эту игру может проводить и «маленький учитель». Диалог продолжается до тех пор, пока дети не отгадают, кого задумал учитель или «маленький учитель».

Более сложным вариантом игры может быть угадывание литературного персонажа. Эту игру могут вести учитель, «маленький учитель» или бригадир. Для проведения ее берется картинка с изображением кого-то из литературных героев, ее видит только ведущий. Ученики задают ему вопросы о внешнем виде, характере, поведении, привычках персонажа. Если игра организуется по бригадам, то каждая получает свою картинку. Члены одной бригады расспрашивают товарищей из другой бригады о задуманном ими персонаже.



Упражнения. Важное место в развитии диалогической речи глухих школьников занимают упражнения. Интересным видом упражнений является составление диалога по заданной ситуации. Его можно проводить как подготовительное в процессе работы над сочинением на основе личных впечатлений, творческого воображения и над изложением. Оно позволяет активизировать словарь по теме и приобретать навыки правильного оформления диалогической речи в устной и письменной форме. Например, в 4 классе в ходе работы над изложением по рассказу «Именная скамейка» из школьного учебника детям предлагается подумать и составить диалог, который произошел между вожатым и Павликом после концерта.

Упражнения по развитию разговорной речи необходимо проводить на всех уроках и во внеклассное время, создавая специальную ситуацию или используя естественную ситуацию. В учебнике «Развитие речи» для 4 класса такие упражнения многообразны:

Спроси учителя, как написали ребята рассказ о лете. У кого самый интересный рассказ?

Попроси учителя прочитать лучший рассказ вслух.

Спроси у ребят, сколько аппликаций будет в серии, что будет на первой по порядку аппликации. Что будет на второй аппликации (на третьей, на четвертой)?

Узнай у учителя, когда бывает иней, почему бывает иней.

Узнай у товарища, будет ли у него дома елка. Будет ли он приглашать к себе гостей?

Спроси учителя о том, как вы будете готовиться к новомуднему празднику в школе.

Скажи учителю, с кем ты хочешь работать. С кем тебе нравится работать и почему? Скажи ребятам, чтобы они выбрали картинки для фона панорамы. И т. д.

Полезным дополнительным приемом, побуждающим детей к вопросам, репликам, являются так называемые неполные задания учителя, т. е. задания с преднамеренным пропуском одного из членов предложения: Нарисуй и подпиши (без указания, что надо нарисовать и подписать); Положи книги (без указания места); Возьми мозаику (без указания, где ее взять). В этих случаях у детей возникают вопросы, и педагог помогает их сформулировать.

Как видно из изложенного, виды и приемы работы по развитию разговорной речи в школе глухих многообразны. Все они направлены на установление общения детей не только с педагогом, но и друг с другом, имеют мотивированный характер. Учитель должен помнить о том, что нельзя давать глухому готовую схему ведения диалога, иначе малейшие изменения в его ходе вызывают большие трудности. Важно научить детей логике развертывания диалога, а для этого в ходе живого общения надо учить их выяснять прежде всего самое главное, а уже затем менее существенное, подсказывать, какой вопрос, реплику задать потом, о чем лучше спросить сейчас.

Рабо  
ся в уст  
ся деть  
логическ  
чи: соде  
слухо-з  
сторон  
сочетани

§ 4. ОСО  
В 5-

Изуч  
вания (циновск  
Л. М. Б  
виях по  
ку, сист  
нием сл  
разговор  
ние разг  
является  
2) слабо  
учет инс  
сказыва  
лексичес  
ния к уж

Лучш  
в тех ди  
сов и от  
повество  
просов, п  
годе пер  
улице п  
нышка!)  
победил  
маешь?)

Разви  
ществля  
ческим.  
предыду  
Прак  
ку в шк  
в средн  
увеличи  
разцов.

1 Кол  
школы гл



Работа по развитию разговорной речи преимущественно ведется в устной форме, весь речевой материал должен восприниматься детьми слухозрительно. Работая над развитием у детей диалогической речи, педагог совершенствует все стороны устной речи: содержание и правильное его оформление, точность и скорость слухозрительного восприятия, правильность произносительной стороны (дыхание, голос, ударение, произношение звуков и их сочетаний).

#### § 4. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В 5—7 КЛАССАХ

Изучение опыта работы школ глухих и специальные исследования (С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, Е. П. Кузьмичева, Е. Н. Марциновская, Т. В. Нестерович, И. В. Колтуненко, Л. П. Носкова, Л. М. Быкова, Е. Е. Вишневская и др.) показывают, что в условиях полной реализации коммуникативной системы обучения языку, системы работы по развитию остаточного слуха с использованием слуховой аппаратуры значительно вырос уровень развития разговорной речи глухих. Вместе с тем следует отметить своеобразие разговорной речи глухих школьников 5—7 классов. Оно проявляется в следующем: 1) склонность к вопросу-ответному диалогу; 2) слабое умение развивать тему в диалоге и беседе; 3) неполный учет информированности собеседника, неумение варьировать высказывания с точки зрения объема синтаксической конструкции, лексической наполняемости; 4) многократные повторы, возвращения к уже сказанному.

Лучше всего школьники понимают смысловые значения реплик в тех диалогах, где реплики сменяют друг друга в форме вопросов и ответов. «Реплики же, высказанные собеседником в форме повествовательных предложений, восклицаний или встречных вопросов, вызывают затруднения»<sup>1</sup>. Например, вместо вопроса о погоде первая реплика может содержать сообщение (Сегодня на улице пасмурно) или восклицание (Наконец-то дождались солнышка!). На вопрос о результатах спортивной эстафеты (Кто победил?) собеседник может ответить вопросом (А как ты думаешь?).

Развитие разговорной речи в 5—7 классах школы глухих осуществляется двумя путями — практическим и теоретико-практическим. Наличие второго пути отличает данный этап обучения от предыдущего (в начальных классах).

Практический путь характерен для всех этапов обучения языку в школе глухих начиная с подготовительного. Благодаря ему в средних классах усиливается живое общение между детьми, увеличивается объем усваиваемых в готовом виде речевых образцов. Вместе с тем, как и в начальных классах, проводятся спе-

<sup>1</sup> Колтуненко И. В., Носкова Л. П. Обучение русскому языку в 5—7 классах школы глухих. — М., 1982. — С. 27.



циальные речевые задания-упражнения (спроси, сообщи, узнай, поручи и т. п.). В процессе реализации практического обучения можно достичь не только усвоения детьми целостных речевых структур, но и обогащения их словарного состава и грамматического строя.

Второй путь обучения разговорной речи — теоретико-практический — в основном используется на уроках грамматики, где школьники получают элементарные знания о структуре предложения на фоне широкой речевой практики. Сочетание практического и теоретико-практического путей обучения разговорной речи позволяет учащимся не только запоминать большое количество предложений, употребляющихся в определенных ситуациях или контекстах, но и создавать новые высказывания из знакомых слов на основе знаний грамматики. На уроках грамматики осуществляется переход от произвольных речевых процессов к произвольным.

В соответствии с требованиями программы методика обучения разговорной речи в 5—7 классах идет по трем направлениям: 1) закрепление и уточнение различных типов предложений и обогащение разговорной речи учащихся; 2) развитие и совершенствование навыков диалога и беседы; 3) развитие навыков связных монологических высказываний.

### **Закрепление и уточнение различных типов предложений и обогащение разговорной речи учащихся**

Работа по обучению глухих различным типам предложений разговорной речи предусматривает: закрепление фразеологии, усвоенной в младших классах, ее уточнение, обогащение и активизацию. Прежде всего закрепляется умение давать поручения в форме побудительных предложений. Сначала учитель проверяет понимание детьми различных поручений. Дети их воспринимают и выполняют, тщательно отчитываются о их выполнении. После этого ученики сами дают поручения своим товарищам. Например: Попроси дежурного собрать тетради. Обратись к товарищу с просьбой проверить твою работу. Узнай у завхоза, откуда привезли новые шкафы и куда их поставят.

Умениями понимать и выполнять, а затем и составлять поручения школьники овладели еще в начальном звене обучения. В 5—7 классах уточняется понимание ими сути самих заданий (Как ты будешь выполнять это задание?), дается больше образцов поручений (они имеются в учебнике и пишутся учителем на плакатах). В эти поручения включаются новые слова, характерные для разговорной речи.

Например, И. В. Колтуненко<sup>1</sup> предлагает представить образцы поручений на плакате «Учись давать и выполнять поручения»:

<sup>1</sup> См.: Колтуненко И. В., Носкова Л. П. Обучение русскому языку в 5—7 классах школы глухих. — М., 1982. — С. 36—37.



скажи  
сообщи

напиши  
передай

чтобы  
что, кто  
когда  
где

посоветуй

откуда  
как  
почему  
зачем  
какой  
чей  
сколько  
который  
что делать и т. д.

гулять  
читать  
помочь товарищу  
делать зарядку

извиниться  
исправить работу  
переписать план  
заниматься спортом  
и т. д.

- Скажи, чтобы все ребята шли на спортивную площадку.
- Сообщи, что произошло вчера на стадионе.
- Напиши родителям, когда начнутся каникулы.
- Передай Саше, что сбор дружины будет через неделю.
- Посоветуй товарищу не опаздывать на тренировку.

На таком плакате детям даны не только слова, которые они могут включить в предложения, но и образцы самих поручений, составленные из данных слов. Речевой материал, представленный в образцах, сравнивается с ранее изученным, что ускоряет овладение им.

Путь обучения новым высказываниям здесь подобен тому, что описан нами выше применительно к начальным классам: от составления предложений по образцу дети переходят к построению их по аналогии, а затем и к самостоятельным высказываниям. Частота употребления слов и предложений в различных условиях способствует их более прочному усвоению. Учитель постоянно требует использования в речи новой лексики и фразеологии.

Отработке умения пятиклассников составлять и выполнять поручения, обращаться с просьбами и сообщениями способствуют разнообразные упражнения, представленные в учебнике русского языка, с заданиями типа: Скажи..., Узнай..., Выясни..., Поручи..., Передай..., Попроси... и т. п. Особенно полезны для развития разговорной речи учащихся, в частности для отработки отдельных реплик, такие упражнения, как № 80, 82, 83.

Аналогично отрабатываются умения учащихся 5—7 классов задавать вопросы и отвечать на них. Для уточнения смыслового значения вопросов и правильного их употребления в речи учитель создает специальные речевые ситуации, использует различные речевые упражнения, представленные в учебнике русского языка (с. 170—179). В помощь ученикам он дает таблицы с примерными краткими ответами на все ранее изученные вопросы. В названном выше пособии И. В. Колтуненко предложены образцы таких таблиц: «Спрашивай и отвечай»; «Отвечай правильно на вопро-



сы»; «Учись спрашивать и отвечать»; «Отвечай кратко на вопросы (словом, словосочетанием)».

Особое внимание следует уделить закреплению и уточнению умений давать краткие и полные ответы на вопросы и просьбы, используя повествовательные, восклицательные и вопросительные предложения. Важно, чтобы дети поняли, что на один и тот же вопрос можно ответить по-разному в зависимости от ситуации. Например, на вопрос «Ты пойдешь на экскурсию?» могут быть даны ответы: Да; Обязательно пойду; Не могу пойти, так как...; Я хотел бы пойти, но...; Обязательно!; Конечно!; А ты пойдешь?; Разве я могу не пойти? И т. п.

В процессе живой беседы характерно использование неполно-составных предложений. На вопросы же, требующие изложения знаний, надо отвечать не просто полным предложением, но связным высказыванием. С целью обучения детей отвечать на вопросы кратко и полно в учебнике русского языка для 5 класса предлагаются задания: ответить на вопросы одним словом, словосочетанием, предложением, связным текстом; ответить на вопросы нераспространенным и распространенным предложением.

В 5—7 классах школы глухих закрепляются умения учащихся использовать в речи выражения речевого этикета. Для воспитания вежливости у учеников средних классов необходимо подвергать изучаемые языковые категории анализу по вопросам типа: Можно ли выразить эту же мысль более вежливо? (если это действительно нужно); Вежливо ли так говорить? (просить, отказывать в просьбе, спрашивать и т. д.). Иначе говоря, на уроках русского языка должен присутствовать такой аспект анализа: вежливо, не совсем вежливо, невежливо. В результате подобного подхода ученики смогут осознать некоторые средства для выражения вежливости и, главное, «начнут более внимательно и самокритично оценивать свои собственные высказывания с позиции вежливо — невежливо»<sup>1</sup>.

С этой целью учитель ставит перед учениками задачу научиться говорить так, чтобы не обижать людей. Далее он сообщает детям: «В нашем языке так много хороших, добрых слов и выражений. Некоторые из них называют волшебными — такой чудесной силой они обладают. Какие из этих волшебных слов вы уже знаете? С каких слов начинается общение между людьми?» (Со слов приветствия.)

Затем учитель предлагает такие, например, задания:

1. Вы входите в класс и здороваетесь с учителем. Какое из приветствий теплее, вежливее? Почему?

— Здравствуйте. Здравствуйте, Александра Васильевна.

2. Уходя из дома, вы прощаетесь. Какое из ваших прощаний теплее, приветливее? Почему?

— До свидания, мамочка. До свидания.

3. Вы входите в лифт дома, в котором живете. В лифте уже

<sup>1</sup> См.: Ладыженская Т. А. Живое слово.— М., 1986.— С. 57.



есть люди. Должны ли вы поздороваться с ними? Хорошо ли стать к ним спиной? Почему? И т. д.

Задание 3 показывает необходимость вместе со словесной вежливостью воспитывать культуру поведения — это особенно важно.

Для отработки с учащимися речевого этикета И. В. Колтуненко предлагает использовать таблицы с образцами: «Употребляй в речи слова и выражения»; «Учись правильно обращаться»; «Обращение к знакомому»; «Обращение к незнакомому». Речевой материал, представленный в таблицах, является примерным. Педагог по аналогии с ним может составить новый, на отработку любых речевых высказываний. Все таблицы должны быть написаны четким шрифтом с расстановкой ударений и орфоэпических знаков.

В 5—7 классах, так же как и в предыдущих, обязательным является требование к учителям, ведущим все учебные предметы, и к воспитателям закреплять в речи учащихся речевой материал, усвоенный на уроках русского языка, обогащать их речь новыми высказываниями.

Ежедневно на уроках русского языка учитель должен вводить в речь детей 6—8 новых речевых единиц. Кроме того, новый речевой материал учащиеся получают на уроках по другим учебным предметам. Весь приобретенный материал они должны постоянно использовать в своей активной речи.

### **Развитие и совершенствование навыков диалога и беседы**

Участие глухих детей в диалогах и беседах начинается в начальных классах, где они общаются с учителем и между собой. Для расширения словесного общения используются различные формы организации деятельности: работа с «маленьким учителем», парами, бригадами, о чем написано выше. Эта работа продолжается и усложняется в средних классах, где учащихся знакомят с диалогическими единствами, содержанием и структурой реплик в диалоге, учат варьированию их в зависимости от ситуации и реакции собеседника.

Для совершенствования навыка ведения диалога важно научить глухих построению различных реплик. В диалоге первая реплика — реплика-стимул — является наиболее самостоятельной и по содержанию, и по структуре. Ответная реплика — реплика-реакция — обычно бывает краткой и восполняется составом первой реплики.

В лингвистике единицей диалога считают не отдельную реплику, а диалогическое единство, состоящее из цепи реплик. Для них характерна смысловая, структурная и интонационная законченность.

А. Г. Зикеев<sup>1</sup> выделил 5 основных групп диалогических единств в зависимости от коммуникативной функции.

<sup>1</sup> См.: Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. — М., 1976. — С. 204.



1. Вопросо-ответные единства, выясняющие определенный элемент мысли с побуждением назвать его:

- Когда будет культпоход?
- В пятницу.
- Куда мы пойдем?
- В театр.

- Что будем смотреть?
- Спектакль «Маугли».

2. Вопросо-ответные единства, требующие подтверждения или отклонения чего-либо:

- На улице дождь?
- Нет, сухо.
- Да, идет дождь.

- Ты пойдешь в кино?
- Нет.
- Почему?
- Я еще не написал сочинение.

3. Диалогические единства, включающие сообщение, вопрос и ответ на него. Возникновение такого диалога требует создания специальной ситуации, когда исходная реплика учителя побуждает учеников задать вопрос:

- Миша вчера не был на экскурсии.
- Почему?
- Он ходил к врачу.

- Будем играть. Я задумала животное.
- Где живет?
- В лесу?
- Большое или маленькое?
- Маленькое.

4. Диалогические единства, включающие сообщение и встречное сообщение. Для этого диалога характерны пропуски членов предложения, экономичность речевого оформления. Сообщение одного из разговаривающих вызывает ответную реплику его собеседников, в которой они или соглашаются с высказыванием, присоединяются к нему, или не соглашаются, высказывают отрицательное отношение, или дополняют сказанное новыми словами:

- Я люблю смотреть мультфильмы.
- Я тоже.
- А я нет.

- На улице ветер.
- И очень сильный.

5. Диалогические единства, включающие побуждение к действию и ответную реакцию. Ответная реакция может выражать согласие или несогласие с первой репликой, радость или сожаление или уточнение ее встречным вопросом:

- Пойдем играть в хоккей!
- Когда?
- Сейчас.
- Пойдем!

- Нарисуй Чебурашку!
- С удовольствием.

Данная классификация диалогических единств предназначена для педагога. На ее основе учитель еще в младших классах помогает ученикам развернуть диалог того или другого варианта в зависимости от ситуации. Так, обучение вопросо-ответным единствам (первая и вторая группы) начинается в подготовительном классе



и прежде всего при организации начала урока. Далее эти диалоги отрабатываются на разных уроках и во внеурочное время в тех ситуациях, когда нужно выяснить место действия, время, причину и т. д.

Работу над третьей группой диалогов целесообразно проводить, используя закрытую картинку, отгадывание спрятанного предмета, загаданного человека (животного), беседы из личного опыта или в связи с прочитанным. Диалоги четвертой группы (сообщение — сообщение) необходимы в процессе выполнения различных видов деятельности, когда каждый из участников сообщает о результатах (конечных или промежуточных) своего труда. С диалогом пятого типа дети знакомятся в процессе различных видов деятельности (учебной, трудовой, бытовой, игровой).

Знакомство с определенным типом диалога может происходить на любом уроке развития речи и является одной из целей урока. Тип диалога выбирается в зависимости от темы урока и уровня речевого развития детей.

О понятии «диалог» учащиеся узнают в 5 классе, выполняя упражнения по учебнику: «Прочитай разговор»; «Спиши разговор»; «Дополни разговор» (упражнения 90, 91, 92, 93, 95, 96). После этого слово «разговор» заменяется словом «диалог»: «Прочитай разговор (диалог) двух товарищей»; «Допиши разговор (диалог) двух друзей» и т. д. Можно использовать другой прием. Учитель предлагает вызванному к доске ученику поговорить на хорошо знакомую тему, и каждый из них пишет на доске свои реплики. Учитель обращает внимание всех учеников на оформление записи разговора: реплики пишутся столбиком, с большой буквы, перед каждой ставится тире. Учитель сообщает, что запись на доске называется «диалог».

Развитие диалога происходит по восходящей линии — от маленьких диалогов, состоящих из 3—4 парных реплик, к более сложным по содержанию и объему. Ученики должны овладеть парностью реплик разного характера, умением понять смысл первой реплики и правильно на нее отреагировать. Особое внимание следует уделить отработке парных реплик, называющих направление, место и время действия с вопросами где? куда? откуда? когда?, а также цель и причину того, что услышал собеседник, с вопросами почему? зачем? отчего? Например:

— Где это случилось?  
— В парке. (Недалеко от школы. Рядом с магазином. Где-то около аптеки.)

— Почему ты не был на тренировке?  
— Плохо себя чувствовал. (Заболел. Мне нездоровится.)

При отработке парных реплик учитель дает детям речевые таблицы с образцами высказываний, показывает краткость реплик, выражающих подтверждение или отрицание чего-либо («Ты была в клубе?» — «Да (нет)»), неуверенность в чем-то («Они приедут?» — «Не знаю (может быть, возможно, наверное)»). Он вводит в речь детей слова и выражения, характерные



для разговорной речи: может быть, пожалуй, согласен, да что ты!, отлично, ничего, неважно, плохи мои дела и т. д. (Некоторые образцы речевых таблиц перечислены нами выше при изложении методики работы над предложением.)

Педагог знакомит учеников с элементарной классификацией диалогических единств путем их сопоставления. С этой целью детям предлагаются три варианта единств, которые начинаются с вопросительного, повествовательного или восклицательного предложения.

Учитель предлагает ученикам прочитать диалоги и сказать, с какого предложения начинается каждый из них, какие предложения в них употребляются, о чем идет разговор. Он подчеркивает возможность варьирования первой реплики, характер и краткость последующих.

Школьники должны понять, как меняются содержание и структура ответных реплик в зависимости от реакции собеседника и ситуации. Например, на вопрос «Что у тебя болит?» могут быть ответы: Ничего не болит, Болит голова, Болит рука и т. д.

На конкретных примерах надо показать ученикам, как меняются содержание и структура диалога в целом. Для этого учитель пишет на доске или плакате диалог, например, со школьным библиотекарем:

- Здравствуйте, Евдокия Ивановна!
- Здравствуй, Аня.
- Что ты хочешь?
- Я хочу поменять книгу.
- Ты прочитала эту книгу?
- Да.
- Как она называется?
- «Джек-Соломинка».
- О чем эта книга?
- О восстании английского народа в четырнадцатом веке...

Ученикам эта тема знакома, и они охотно принимают участие в изменении содержания и структуры диалога (изменяют форму обращения при входе в библиотеку, название прочитанной книги и ее содержание и т. д.).

Приемы работы над диалогом:

- 1) нахождение диалога в художественном произведении и разыгрывание его по ролям;
- 2) составление диалога из рассыпного текста;
- 3) исключение из диалога лишних реплик;
- 4) восполнение диалога;
- 5) составление диалога по картинкам и иллюстрациям к произведениям;
- 6) ведение диалога по заданию учителя на различные темы в связи с событиями личной и общественной жизни и с изучаемым программным материалом;
- 7) смена позиций беседующих (например, диалог ведут «мама» и «дочка», затем они меняются ролями);
- 8) совершенствование диалога или работа над его оформлени-



ем (например: «Что ты будешь делать после уроков?» — «Пойду на каток. Наконец выбрал время» (Я сегодня пойду на каток. Думаю, что у меня будет время);

9) составление диалога по ситуации (естественной, наглядной и воображаемой).

Естественные речевые ситуации складываются в реальных условиях общения в классе и вне его (на прогулке, в столовой и т. д.).

Наглядные речевые ситуации создаются с помощью наглядных и словесных средств. Наиболее сложны для детей воображаемые речевые ситуации, так как с помощью воссоздающего воображения они должны представить ситуацию, которая была в их предшествующем опыте (приезд родителей, получение письма, день рождения и т. д.). В различных речевых ситуациях автоматизируются определенные речевые модели, уточняется разговорная лексика и фразеология. Учитель постепенно переводит детей от наглядных речевых ситуаций к естественным и воображаемым.

Развитие навыков ведения беседы. Беседа как метод обучения широко используется в средних классах школы глухих, где должна проходить при большой речевой и мыслительной активности школьников. Этому способствует связь с различными видами деятельности, использование наглядности, а также такая организация беседы, которая побуждает детей задавать вопросы, дополнять и уточнять ответы товарищей.

Например, в 7 классе на уроке развития речи проводится беседа по иллюстрациям к повести «Муму». В ходе беседы педагог стремится привлечь к участию всех учеников, которые воспринимают вопросы и ответы товарищей слухозрительно.

В 6—7 классах школьники учатся составлять в устной и письменной форме тексты беседы по плану, на данную тему. Для этого учитель в процессе ряда упражнений учит детей обдумывать тему предстоящей беседы, составлять ее план, определять главную мысль. Образцы таких упражнений представлены в учебнике по русскому языку для 7 класса. Например, упражнение 21.

1. Прочитай текст беседы по сказке «Царевна-лягушка». (Приводится текст беседы об Иване-царевиче и основном смысле сказки.)

2. Составь по вопросам текст беседы о Василисе Премудрой. Используй наречия «быстро», «необыкновенно», «мудро», «чудесно». (Даны вопросы.)

Ученики составляют текст беседы по аналогии с образцом.

Упражнение 34. Подготовь по вопросам и запиши текст беседы с ребятами из своего класса о событиях в вашем городе (области) за последнюю неделю. (Даны вопросы.)

Упражнение 35. Напиши по плану текст беседы с учащимися своего класса об их участии в жизни школы. (Дан план.) И т. д.

Кроме того, школьники учатся составлять план беседы, выступления, а затем и сам текст беседы или выступления по своему плану. Это могут быть беседы с товарищами по классу о весен-



них работах на пришкольном участке, о дне птиц или о вежливости с учащимися подшефного класса.

Обучение навыкам ораторского выступления. Ораторские выступления — это устные высказывания публицистического характера. Они отличаются большой эмоциональностью. Всякое публичное выступление преследует цель воздействовать на аудиторию, поэтому оно требует умения говорить с чувством. В связи с этим в школе глухих данный вид работы требует особого внимания к подготовке выступающего в плане вынятности произношения, выразительности и эмоциональности его устной речи.

Необходимо указать учащимся на недочеты, свойственные выступлениям и взрослых, и детей. Общим и самым типичным недостатком неопытных ораторов является отсутствие живого контакта с аудиторией. Одни ораторы читают заранее подготовленный текст или произносят его наизусть. Другие выступают со словесной импровизацией, но тоже не достигают цели, так как не планируют своего выступления, поэтому их речь расплывчатая, слушателям трудно уловить в ней главное.

Глухие дети выступают на классных собраниях при обсуждении вопросов успеваемости, поведения и дисциплины отдельных учеников, а также с характеристикой товарища, выдвигаемого на общественную работу. Кроме того, они учатся выступать с высказываниями, цель которых — побудить одноклассников к каким-либо действиям (например, оказать помощь младшим школьникам, выйти на субботник).

Перечисленные устные выступления обычно содержат констатацию каких-то фактов, их оценку, пожелания, призывы, предложения. По своему назначению это — критические (дискуссионные, полемические), агитационные (побудительные) и приветственные (торжественные) выступления.

Обучать глухих учащихся выступлениям следует в три этапа. На первом школьникам сообщаются некоторые сведения об особенностях данного вида устных высказываний. Затем проводятся прослушивание образцов звучащей речи с использованием звукоусиливающей аппаратуры и запись на доске текста устных выступлений. После этого организуется и обсуждается определенный вид ораторских выступлений (агитационное, критическое, приветственное и т. д.).

Анализ образца позволяет подвести учеников к выводам об особенностях ораторских выступлений. Учитель подчеркивает, что умение обращаться к аудитории с живым словом развивается после тренировки — нужно только захотеть. Лишь в результате практики вырабатывается умение держать себя перед слушателями. Необходимо научиться продумывать и планировать свое выступление: «При подготовке к выступлению надо прежде всего ответить самому себе на три вопроса: для чего я выступаю (что я хочу сказать, объяснить, доказать), о чем и как я скажу»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ладыженская Т. А. Живое слово. — М., 1986. — С. 116.



После этого оратор составляет план или текст высказывания. Полезно прорепетировать свое выступление, проговорить его себе, а лучше — товарищу, родителям.

На втором этапе учитель проводит ряд упражнений, направленных на углубление понимания школьниками особенностей структуры и речевых средств устных высказываний. С этой целью он предлагает для анализа тексты готовых устных выступлений. Задание может быть такое: «Охарактеризуйте приведенное ниже выступление». Оно было произнесено профессором литературы Эйхенбаумом в блокадном Ленинграде во время Великой Отечественной войны. Укажите цель выступления, адресата, место, особенности языка.

Профессор попросил, чтобы ему дали микрофон. Он хотел говорить с немцами. Он сказал: «Я старый профессор, сын мой Дмитрий на фронте, зять умер, живу с женой, дочкой и внучкой в одной комнате. Пишу книгу о Толстом. Вы его знаете — он автор «Войны и мира». Я знаю, что вы боитесь Толстого, что вы читали эту книгу о победе после поражения.

Я пришел сюда от своего стола с замерзшими чернилами, чтобы сказать вам, что вас презираю. Культуру можно опровергнуть только культурой. У нас тоже есть пушки — пушки не доказательство. Вы не разрушите нашу культуру, вы не войдете в наш город».

На третьем этапе учитель создает такие речевые ситуации, чтобы ученики выступали с высказываниями, различными по своей тематике и задачам. Важно учитывать при этом жизнь класса, вопросы, которые волнуют детей в данный момент.

Задания могут быть такого типа:

1. 8 Марта — Международный женский день. В этот день к нам в класс придут гости — ваши мамы, бабушки. Вам нужно их приветствовать. Что и как вы им скажете?

2. Представьте, что вы отвечаете за субботник, который проводится в ближайшую субботу. Что и как вы скажете ребятам своего класса, чтобы все явились на субботник и хорошо поработали? И т. д.

Таким образом, в средних классах ученики не только отвечают на вопросы развернутыми ответами, включая в них элементы повествования, рассуждения, описания, но и знакомятся со структурой связного высказывания в целом, учатся соединять отдельные предложения в единый контекст.

Для совершенствования навыков диалогической речи в средних классах используются все виды работ, описанные нами применительно к начальным классам: составление поручений, работа по закрытой картинке или серии закрытых картинок, дидактические игры, беседы на основе личного опыта, в связи с прочитанным, упражнения. Естественно, что по сравнению с начальными классами усложняются тематика и содержание этих работ, словарь и фразеология, заметно уменьшается помощь учителя и возрастает самостоятельность детей в диалоге и беседе.

Так, в средних классах, кроме описанных выше, проводятся более сложные варианты работы с закрытой картинкой. Например,



картинки предлагаются не по порядку, а вразбивку. Работа строится аналогично описанной выше, т. е. ведется беседа, ответы ученики записывают, группируют и по каждой картинке делают обобщение. По этим обобщениям и записанным ответам учащиеся определяют последовательность картинок, аргументируют место каждой из них. Им предлагаются вопросы: Где первая картинка? Почему ты так думаешь? Где вторая? И т. д.

Далее составляется рассказ-повествование, в котором ученики должны наиболее полно и точно, в соответствии с записанными ответами передать содержание рассказа. Для того чтобы они не просто описывали ряд картинок, а составляли именно рассказ-повествование, педагог учит их устанавливать связи между событиями, изображенными на разных картинках. Составленные рассказы проверяются при рассматривании последовательно расположенных картинок. Затем к каждой картинке зачитывается соответствующий отрывок из сочинения и обсуждается, правильно ли отражено в нем данное изображение, вносятся уточнения и дополнения.

Если в младших классах для выяснения содержания закрытой картинки школьники ставят вопросы определенной формы, то в средних классах им предлагается продумать и подготовить письменно серию вопросов, которые нужны для полного представления о содержании закрытой картинки и на которые потом они записывают ответы.

В средних классах проводится работа и с полужакрытой картинкой. Суть ее в том, что закрыта одна, существенная часть картинки. Лучше всего для этой цели служат картинки с ярким сюжетом. По открытой части проводится словарная работа, ученики связно описывают ее. Например: «Это было летом. Мальчик катался на лодке. Он увидел кувшинки и хотел сорвать их. Он подплыл ближе, наклонился за цветами, выронил весло. Мальчик хотел достать весло и упал в воду. Он не умел плавать. Мальчик испугался, схватился за край лодки и стал кричать» (картина «Друзья»).

Учащимся предлагается подумать и определить, кто же помог мальчику. (Эта часть картины закрыта.) Свои предположения они излагают либо в рисунках, либо в письменных высказываниях, либо путем обмена мнениями с товарищами по парте. Предположения сверяются, когда открывается соответствующая часть картинки. Устанавливается, кто правильно ответил на вопрос, можно ли было ответить по-другому. Далее идет подготовка к написанию сочинения.

Таким образом, даже на одном примере видно усложнение работы в средних классах по сравнению с младшими, а также тесная связь развития диалогической и монологической речи глухих школьников. Работа над связным, монологическим высказыванием в большей степени происходит в связи с обучением написанию сочинений, изложений и будет описана ниже.

На этом этапе обучения закрепляются и уточняются различные

типы пре-  
виваются  
по сравн  
учащихся  
ста таких  
В про  
обеспечив  
ляется з  
вариатив  
вания от  
Речева  
вития раз  
тилирова  
Након  
речью ра  
ка. Этот  
неясных  
ций репл

#### Задания

1. Дайт  
почему? До
2. Расс  
данной в п  
теме и расп
3. Пока  
использован  
дуальные ка  
или «мален  
обучения.
4. Расск  
глухих уча  
чальным зв  
ными приме
5. Назо  
урока, посв
6. Раск  
тый план о

#### Литература

Быкова  
ников в мл  
Зыков  
1977.  
Колтун  
школы глух  
Марцин  
школьников  
Марцин  
тического о  
Основы  
ка, 1974.  
Сиротин



типы предложений и обогащается разговорная речь учащихся, развиваются и совершенствуются навыки диалога и беседы. Новым по сравнению с начальным звеном является и обучение глухих учащихся устным выступлениям по теме, подготовка плана и текста таких высказываний.

В процессе обучения диалогу глухих учащихся 1—7 классов обеспечивается развитие их языковой способности. Оно осуществляется за счет частоты применения школьниками речевых средств, вариативности высказываний, проведения аналогий, предугадывания ответов собеседника.

Речевая деятельность учащихся совершенствуется в ходе развития разговорной речи на основе говорения, чтения, письма, диктирования и слухо-зрительного восприятия.

Наконец, овладение глухими школьниками диалогической речью расширяет их представления о системном устройстве языка. Этот процесс происходит за счет восполнения неполных и неясных по значению реплик, сокращения избыточных конструкций реплик, обогащения речи различными структурами.

#### Задания и вопросы к главе 1

1. Дайте характеристику видов речи. Какая из них является первичной, почему? Докажите свой ответ.

2. Расскажите об отборе для уроков речевого материала. По аналогии с данной в пособии таблицей подберите материал к уроку чтения по какой-либо теме и расположите его по графам таблицы.

3. Покажите роль учителя в расширении словесного общения учащихся при использовании различных форм организации их деятельности. Составьте индивидуальные карточки с речевым материалом для организации работы бригадиров или «маленького учителя» по одной из тем на уроках предметно-практического обучения.

4. Расскажите о направлениях в работе по развитию разговорной речи глухих учащихся в 5—7 классах. В чем вы видите их преемственность с начальным звеном? В чем специфика работы? Подтвердите свой ответ конкретными примерами.

5. Назовите виды работ по развитию разговорной речи. Составьте конспект урока, посвященного работе по закрытой картинке.

6. Раскройте методику обучения беседе в 5—7 классах. Составьте развернутый план одной из них.

#### Литература

Быкова Л. М., Вишневская Е. Е. Методика развития речи глухих школьников в младших классах.— Л.: Просвещение, 1979.

Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку.— М.: Просвещение, 1977.

Колтуненко И. В., Носкова Л. П. Обучение русскому языку в 5—7 классах школы глухих.— М.: Просвещение, 1982.

Марциновская Е. Н. Основы предметно-практического обучения глухих школьников.— М.: Педагогика, 1985.

Марциновская Е. Н., Нестерович Т. В., Зыкова Т. С. Уроки предметно-практического обучения в школе глухих.— М.: Просвещение, 1980.

Основы теории речевой деятельности/Под ред. А. А. Леонтьева.— М.: Наука, 1974.

Сиротинина О. Б. Русская разговорная речь.— М.: Просвещение, 1983.



## ГЛАВА 2. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

### § 1. ЗАДАЧИ, ОСОБЕННОСТИ И СОДЕРЖАНИЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ В 1—4, 5—7 КЛАССАХ

Развитие связной речи глухих учащихся является одной из самых актуальных проблем в современной специальной методике русского языка. «Связной считается такая речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты»<sup>1</sup>.

В современной методике русского языка наряду с термином «связная речь» употребляются синонимичные названия «высказывания» и «текст». По мнению Т. А. Ладыженской, высказывание, как и связная речь, это и речевая деятельность ученика (отвечает на уроке, пишет рассказ и т. д.), и результат этой деятельности (развернутый ответ, изложение, рассказ), т. е. «определенное речевое произведение, большее, чем предложение»<sup>2</sup>.

Термин «текст» употребляется как синоним слова «высказывание», но во втором его значении — результат речевой деятельности. Это может быть текст изложения, рассказа, устного выступления и т. д.

Текст всегда порождается потребностями жизни — познавательной деятельности, игры, труда и т. д. «Связная речь не может быть самоцелью (даже в учебных ситуациях!): никто никогда не говорит и не пишет только ради самого процесса говорения или письма. С помощью речи всегда достигается какая-то цель»<sup>3</sup>.

Связная речь может быть устной и письменной. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые раскрыты нами в начале этого раздела. Изложенные выше данные психологии о структуре и функциях устной и письменной речи, о возможных путях ее развития должны быть использованы учителем в процессе обучения глухих детей.

Основная задача развития связной (монологической) речи в школе глухих — научить детей излагать свои мысли, чувства и желания в нескольких предложениях, а также строить развернутый монолог о своих переживаниях и впечатлениях, о просмотренном фильме, проделанной работе — обо всем, что происходит в их жизни, т. е. научить создавать текст, высказывание.

При этом используются три основных вида монологической речи — повествование, описание и рассуждение. В начальных клас-

<sup>1</sup> Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. — М., 1985. — С. 72.

<sup>2</sup> Ладыженская Т. А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. — М., 1980. — С. 187.

<sup>3</sup> Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. — М., 1985. — С. 72.



сах как массовой, так и специальной школы преобладают смешанные формы, в которых встречаются описание и повествовательный элемент, повествование и элемент рассуждения, так как нельзя требовать от младших школьников чистого описания или рассуждения. Повествование, описание и рассуждение отличаются друг от друга структурой, содержанием и языком.

**В повествовании** говорится о последовательных событиях, связанных между собой, имеется сюжет. Последовательность изложения событий обычно определяется их естественным ходом. Главное внимание уделяется фактам, поступкам действующих лиц, поэтому повествовательный текст насыщен глаголами и существительными. Повествование — самый живой и наиболее доступный детям жанр связных высказываний, поэтому методисты (Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, М. А. Рыбникова и др.) рекомендуют начинать работу над самостоятельными письменными сочинениями с повествования.

**В описании** отсутствуют сюжет, действующие лица и события. В них изображаются картины природы, отдельные предметы и явления, действия и процессы. Описание строится по определенной композиционной схеме: сначала обычно передается общее впечатление от предмета, затем называются отдельные его признаки, которые подтверждают это общее впечатление, и, наконец, дается оценка, высказывается отношение автора к объекту изображения. Для описания характерно обилие прилагательных, эпитетов.

**Рассуждение** — это текст, «в котором для доказательства какого-либо утверждения используются суждения, приводятся примеры, делаются сопоставления и выводы, приводящие к новым суждениям и в конце подтверждающие или опровергающие первоначальное утверждение (так называемый тезис). Рассуждение — наиболее трудная форма связного текста...»<sup>1</sup>. В высказываниях учащихся начальных классов встречаются лишь элементы рассуждения, когда они сравнивают и сопоставляют предметы, явления, поступки, объясняют причины, делают выводы.

Знакомство с различными видами высказываний в начальной школе осуществляется чисто практическим путем в процессе выполнения соответствующих заданий. Так, при анализе текста повествовательного характера учитель обращает внимание учащихся на последовательность событий: Что было сначала? Потом? В конце? Анализируя описание (например, куклы), он акцентирует внимание на том, какая это кукла. При разборе текста, содержащего рассуждения (например, «Мое любимое время года»), педагог учит детей раскрывать причины и взаимосвязи событий, обращает внимание на слова «потому что», «так как» и др.

Т. А. Ладыженская, опираясь на теорию связной речи Н. И. Жинкина, определила следующие умения, которыми должны овладеть школьники в процессе работы по построению текста

<sup>1</sup> Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. — М., 1985. — С. 82.



(высказывания): 1) раскрывать тему высказывания; 2) раскрывать основную мысль высказывания; 3) собирать материал для высказывания; 4) систематизировать собранный материал; 5) совершенствовать написанное (для письменной речи); 6) строить высказывание определенной композиционной формы; 7) выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка), точно, ясно и по возможности ярко. Формирование первых трех умений связано с работой над содержанием высказывания, а остальных четырех — с работой над его структурой и речевым оформлением<sup>1</sup>.

Умения раскрывать тему и основную мысль высказывания вырабатываются в школе для глухих не только на уроках развития речи, но и на уроках чтения и связываются прежде всего с анализом заглавия. При работе над пересказом или изложением ученики соотносят содержание текста с его названием и пытаются объяснить, почему он так называется, выделяя, таким образом, основную мысль текста в целом, а затем и его частей.

При написании сочинения школьники, вчитываясь в название темы, учатся ориентироваться в ней, определять ее границы и содержание, выделять то главное, что им надо раскрыть.

Формирование умения собирать материал для высказывания связано с активной мыслительной и речевой деятельностью детей. Анализируя содержание картины или прочитанного текста, результаты собственных наблюдений за природой и т. д., они обогащаются знаниями, впечатлениями, которые помогают им раскрыть тему.

Однако одного умения собрать материал мало, так как самостоятельная монологическая речь глухих учащихся еще не развита. Именно поэтому, даже собрав материал, глухой ребенок оказывается в положении, когда «он понимает в окружающем больше, чем умеет передать словами»<sup>2</sup>.

Главное и самое трудное в работе по развитию связной речи и слышащих, и глухих школьников — научить их, как построить высказывание, какими средствами донести до читателей (слушателей) свой замысел, который относится к рассказу в целом. В процессе планирования композиции рассказа выделяются его основа, начало и конец.

Умения систематизировать материал и создавать высказывание определенной композиционной формы связаны с работой над планом, который составляется с учетом вида высказывания (повествование, описание, рассуждение), с речевыми умениями и умением исправлять и совершенствовать написанное и сказанное.

В организации текста как сложного синтаксического целого важную роль играют способы и средства связи между отдельны-

<sup>1</sup> См.: Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. — М., 1975. — С. 62.

<sup>2</sup> Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова / Сост. В. Я. Коровина. — М., 1966. — С. 12.

ми предлож  
цепная и па  
Цепная  
предложени  
Основными  
лексические  
мер: 1) «С  
без большо  
ногах у не  
ним утром,  
из дома. В  
для ног. Что

Параллел  
текстов. Осн  
рядок слов,  
предложени  
мер: «Тольк  
раблик, а б  
флотилию. Т  
большой от  
не каждый д

Для связ  
его частями  
ства: союзы,  
ли вводных,  
к союзам (п  
и др.), прил  
меням с их  
указанный,  
актерны дл

В средни  
дует уделят  
синтаксичес  
предложени  
ния простог  
порядка сло  
предложения  
занятий явл  
речи. Так, н  
зависит от  
описательно  
«Если при  
ются действи  
(сказуемое и  
вествователь

<sup>1</sup> Купалова  
развития речи  
Т. А. Ладыжен



ми предложениями. Наиболее часто используются два способа — цепная и параллельная связь.

**Цепная связь** — наиболее распространенный способ соединения предложений в тексте, особенно в повествовании и рассуждении. Основными средствами этой связи выступают лексические повторы, лексические (и контекстуальные) синонимы, местоимения. Например: 1) «Санька не спеша шел к хоккейному полю без шлема, без большой вратарской клюшки и без перчаток. И вообще на ногах у него были валенки» (Ю. Яковлев). 2) «Однажды ранним утром, задолго до школы, Санька оделся и тихо вышел из дома. В руках он держал клюшку, большие перчатки и щитки для ног. Что задумал отвоевавший боец?» (Ю. Яковлев).

**Параллельная связь** особенно характерна для описательных текстов. Основные средства параллельной связи — одинаковый порядок слов, однотипность грамматических форм выражения членов предложения, видовременная соотнесенность сказуемых. Например: «Только один раз смастерил папа маленькому Володьке кораблик, а большой Володька уверен, что он ему сделал целую флотилию. Только один раз заснул Володька, не выпуская из рук большой отцовской руки, а память утверждает, что он чуть ли не каждый день засыпал с рукой отца...» (Ю. Яковлев).

Для связи предложений в тексте, а также между отдельными его частями используются и лексические, и морфологические средства: союзы, частицы, слова и словосочетания, выступающие в роли вводных, а также слова, по своему значению приближающиеся к союзам (прежде всего, сейчас, затем, поэтому, тогда, при этом и др.), прилагательные и причастия, приближающиеся к местоимениям с их обобщающим и указательным значением (следующий, указанный, данный, приведенный и др.). Последние особенно характерны для научной и деловой речи.

В средних классах школы глухих на уроках грамматики следует уделять внимание средствам связи предложений в сложном синтаксическом целом практически на всех этапах работы над предложением (при изучении структуры и грамматического значения простого предложения, главных и второстепенных членов, порядка слов, структуры и грамматического значения сложного предложения и др.). Обязательным условием эффективности таких занятий является их проведение с учетом формы, типа, условий речи. Так, например, порядок расположения членов предложения зависит от того, к какому типу речи — повествовательному или описательному — относится текст, включающий это предложение. «Если при повествовании главным (новым) в сообщении являются действия предмета, то и соответствующий член предложения (сказуемое или группа сказуемого) замыкает конструкцию»<sup>1</sup>. В повествовательных текстах с параллельной связью между предложе-

<sup>1</sup> Купалова А. Ю. Работа над синтаксическими средствами языка в аспекте развития речи // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. — М., 1980. — С. 175.



ниями сказуемые обычно выражены глаголами прошедшего времени совершенного вида.

При описании в конец предложения часто выносятся подлежащее (или группа подлежащего), а также дополнения, поскольку логическому выделению подлежат слова, обозначающие предметы (явления), ради сообщения о которых построено предложение. В текстах-описаниях для сказуемых характерна форма настоящего времени. Например: «Шумит над головой лес. Мягко похлопывает под ногами сизый карельский мох...» (Л. Пантелеев).

Работа над синтаксической организацией текста связана с формированием таких умений связной речи, как умение осмыслить и раскрыть тему, замысел, главную мысль; выделить микротемы, отобрать соответствующий материал; определить композицию высказывания и т. д. В связи с этим на уроках развития связной речи (наряду с уроками грамматики) следует проводить работу над текстом.

При составлении высказываний педагог регулярно обращает внимание учеников на связи между частями рассказа, между двумя соседними предложениями, на то, как надо переставить слова в одном предложении, чтобы лучше связать его с другим, как разнообразить синтаксические конструкции, так как однотипные по структуре предложения разрушают логику, характерную для связного текста. При анализе ученических работ учитывается, как приобретенные знания применяются на практике. Все это в итоге помогает школьникам при составлении текста обдумывать одновременно несколько предложений и тут же определять связь между двумя соседними, правильно строить текст в целом.

В исследовании Л. М. Быковой<sup>1</sup> отмечается отставание письменной речи глухих учащихся начальных классов от устной и раскрываются особенности их связной речи в соответствии с названными выше умениями. Перечислим эти особенности:

1. В раскрытии темы и основной мысли высказывания: частое отсутствие или неполнота раскрытия отдельных микротем, особенно в письменных высказываниях, а следовательно, неполное раскрытие темы и основной мысли рассказа.

2. В составлении плана и построении высказывания в соответствии с ним: нарушение логики (пропуски в изложении событий, нарушение последовательности событий, ошибки в установлении причинно-следственных связей); нарушения в соотношениях между основными элементами высказывания; недостаточное умение выделять на картине существенные компоненты, заранее планировать высказывание; индивидуальные и групповые различия в зависимости от степени подготовленности и уровня речевого развития учащихся, в том числе различия, связанные с использованием планов и источников материалов.

<sup>1</sup> См.: Быкова Л. М. Особенности развития связной речи глухих школьников // Особенности овладения знаниями и умениями детьми с недостатками слуха. — Л., 1982. — С. 67—68.

3. В выр  
синтаксическ  
вых и грамм  
4. В сове  
ков самопро  
5. В сам  
письменных  
чий в степе

Групповы  
речи учащихся  
да в процесс  
ступный тем  
а также пере

Работа по  
матически и  
школьники  
Обучение в ш  
ной деятельн  
стью.

В соответс  
языку програ  
ится с учетом

Первая из  
рования связ  
связной речи  
на уроках пр  
подготовитель  
выполнении к  
предложениям  
ченной части,  
чается связн  
ления того ил  
ному адресату  
учащиеся отч  
Для развития  
ния учебного  
влечь внимани  
няет им, что  
по письменном  
отчет, пониман  
ты повышают

Вторая осо  
состоит в нео  
Планирование  
лось большое  
1972 г., т. е. до  
лах для глухи  
только с помо



3. В выражении своих мыслей: использование своеобразных синтаксических конструкций, наличие большого количества речевых и грамматических ошибок.

4. В совершенствовании написанного: полное отсутствие навыков самопроверки и самоконтроля.

5. В самостоятельной работе: низкое качество большинства письменных работ, наличие индивидуальных и групповых различий в степени самостоятельности их выполнения.

Групповые и индивидуальные различия в развитии связной речи учащихся требуют организации дифференцированного подхода в процессе обучения, чтобы обеспечить каждому ученику доступный темп работы, ее содержание, степень самостоятельности, а также переход от одного уровня развития к другому.

Работа по развитию связной речи должна проводиться систематически и носить обучающий характер, только в этом случае школьники смогут овладеть перечисленными выше умениями. Обучение в школе для глухих осуществляется на основе предметной деятельности и потребностей, вызванных этой деятельностью.

В соответствии с требованиями действующей системы обучения языку программа по развитию связной речи в школе глухих строится с учетом трех ее особенностей.

Первая из особенностей состоит в том, что в основу формирования связной речи положен **принцип коммуникации**. Развитие связной речи как средства общения обеспечивается прежде всего на уроках предметно-практического обучения, на которых уже в подготовительном — 1 классах ученики успешно отчитываются о выполнении конкретной операции одним-двумя полносоставными предложениями. Затем они учатся сообщать о выполнении законченной части, а далее обо всей работе в целом. В результате получается связный рассказ, в котором описывается процесс изготовления того или иного изделия. Эти отчеты обращены к определенному адресату: учителю, бригадиру, ведущему ученику. Сначала учащиеся отчитываются поочередно в устно-дактильной форме. Для развития их самостоятельности и более полного использования учебного времени вводится письменная форма. Чтобы привлечь внимание учащихся к составлению отчета, учитель объясняет им, что о результатах выполнения работы он будет судить по письменному отчету. Наличие адресата, для которого пишется отчет, понимание детьми необходимости выполнения данной работы повышают значение связной речи в их глазах.

Вторая особенность развития связной речи глухих школьников состоит в необходимости **реализации ее планирующей функции**. Планированию речевой деятельности глухих школьников придавалось большое значение и в предыдущих программах. Однако до 1972 г., т. е. до введения предметно-практического обучения в школах для глухих, планирование предусматривалось со 2 класса и только с помощью учителя. Обучение самостоятельному планиро-



ванию начиналось только в 5 классе с составления планов описания, рассказов, изложений.

Т. С. Зыкова доказала, что обучение глухих детей планированию целесообразно начинать с практической деятельности, сама логика которой подсказывает последовательность выполняемых действий<sup>1</sup>. При этом большое значение имеют уроки предметно-практического обучения, где дети, выступая в роли ведущего или бригадира, организуя деятельность своих товарищей, фактически планируют их работу. Обучение планированию начинается в подготовительном классе с коллективного и индивидуального составления поручений и заявок на необходимый материал.

Основная работа по планированию начинается с I четверти 1 класса, когда дети приступают к коллективному составлению пооперационного плана. Первоклассники узнают, что логически связанные между собой инструкции и являются планом деятельности. По этому плану они выполняют работу и отчитываются о ее выполнении. Так план предметной деятельности становится планом речевой деятельности.

Таким образом, обучение планированию в каждом классе начальной школы включает несколько взаимосвязанных направлений: составление и выполнение инструкций; составление заявок на необходимые материалы и инструменты; составление плана предстоящей деятельности; составление отчета о выполненной работе. Вместе с тем следует отметить, что заявки на необходимые материалы и инструменты, план предстоящей деятельности и отчет о ее выполнении являются первыми видами связной речи глухих школьников.

Третья особенность развития связной речи состоит в том, что она с самого начала развивается как **специфическая форма речевой деятельности**.

До введения предметно-практической деятельности основой обучения связной речи была разговорная речь: детям задавали вопросы (например, по картинке или серии картинок), они отвечали. Записи ответов по форме оказывались похожими на рассказ, по существу же это не был связный рассказ, так как структура монологической речи совершенно иная по сравнению с диалогической. Текст в виде суммы ответов на вопросы «только внешне напоминает связную речь. По существу же здесь нет ничего общего со связным высказыванием»<sup>2</sup>. Ведь мысль ребенка сосредоточивается прежде всего на поиске ответов на определенные вопросы, он не устанавливает между ними соответствующих связей и упускает из виду составление рассказа в целом.

С 1972 г. на уроках предметно-практического обучения глухих школьников учат соблюдать логическую последовательность при

<sup>1</sup> См.: Зыкова Т. С. Обучение глухих школьников планированию предметно-практической деятельности: Методические рекомендации.— М., 1978.

<sup>2</sup> Зыков С. А., Кузьмичева Е. П. Обучение глухих школьников связной речи в условиях предметной деятельности//Свердловская опорная школа для глухих детей.— Свердловск, 1970.— С. 50.



составлении планов, заявок и отчетов о выполнении работы. Полученные навыки используются на других уроках, в том числе и на уроках развития связной речи. Так, например, в 3 классе ученики рассматривают рисунок велосипеда, который они должны собрать из деталей конструктора. Анализируя рисунок, они составляют план сборки велосипеда, а также заявку на детали конструктора, необходимые для работы. При этом ученики должны использовать распространенные полносоставные предложения.

В дальнейшем на уроке развития речи можно предложить школьникам коллективно составить план рассказа по картине, а затем и сам рассказ, не разбирая содержания картины по вопросам, как это часто практикуется.

Итак, действующая в настоящее время школьная программа предусматривает целенаправленную работу по развитию связной речи глухих школьников, во-первых, на уроках предметно-практического обучения и, во-вторых, на уроках развития речи.

Анализ программных требований к развитию связной речи на специальных уроках показывает, что все виды работ можно разделить на две группы: 1) работы, реализующие коммуникативную функцию (описание событий, ведение дневников, написание писем и заметок в стенгазету); 2) все другие работы по связной речи (описание предмета, работа по картине, рассказ на данную тему, изложение). Основное внимание на уроках развития речи в младших классах следует уделять работам первой группы, так как именно в процессе их выполнения дети овладевают той речью, которая необходима им для дальнейшего обучения.

Программа построена таким образом, что требования к учащимся возрастают постепенно, т. е. год от года увеличивается количество видов работ по развитию речи, усложняются их характер и содержание. Например, если в 1 классе предусмотрены описание событий, предмета, написание писем и работа по картинкам, то в 4 классе к ним добавляются написание заметок в стенгазету, сочинение на предложенную учителем тему, изложение, сочинение с элементами описания и рассуждения. Кроме того, ученики 4 класса составляют рапорты о дежурстве по школе, о классном собрании и др., а также расспрашивают учителя об интересных событиях, происходящих в стране, а затем описывают их, используя свои записи. К тому же в 4 классе возрастает самостоятельность учащихся в работе.

В 5—7 классах основное место в работе по развитию речи отводится формированию связной монологической речи при дальнейшем обогащении диалогической. В средних классах школы глухих, так же как и в начальных, реализуется принцип коммуникации как основное условие продуктивности обучения языку. При этом предполагается тесная связь речевого развития с разнообразными видами деятельности, которая обостряет потребности в общении и ускоряет овладение языком слов. Но если в младших классах работа по развитию речи протекает в условиях организованной предметной деятельности, то в 5—7 классах школьники



овладевают речевым материалом, необходимым для различных видов будущей деятельности или для сообщения о результатах работы. Это очень важно для обеспечения преемственности в обучении между начальным и средним звеньями. Здесь вводятся новые по сравнению с начальными классами виды работ, реализующие коммуникативную функцию речи: написание записок, объявлений, ведение записных книжек (5 класс), написание извещений, расписок, заявлений (6 класс), автобиографии, заполнение анкеты, бланков на посылку (7 класс). Именно эти виды письменной речи понадобятся в дальнейшей жизни выпускникам школы.

В средних классах продолжается формирование связной речи как специфической монологической (без опоры на вопросы), но требования значительно повышаются. Усложняются содержание и характер работы над изложением. В 5 классе учащиеся пишут изложение рассказов повествовательного и описательного характера по готовому или коллективно составленному плану. Объем рассказа — 80—100 слов. В 7 классе предлагается изложение рассказа объемом до 150 слов, с использованием метафор, сравнений, фразеологических оборотов, по данному или самостоятельно составленному плану.

В 5 классе школьники учатся определять основную мысль текста, где она прямо автором не определена, усваивают структуру текста (начало, основная часть, концовка). В средних классах предусмотрено написание сочинений-отзывов о прочитанных книгах (в 6 классе), сочинений на свободную и литературную тему (в 7 классе), составление характеристик литературных персонажей (в 6 классе). Наряду с новыми видами работ в средних классах используются и те, которые проводятся в начальных: описание и сравнение предметов, событий рабочего и выходного дня, работы в мастерской или на пришкольном участке, экскурсий, сочинения на темы, близкие школьникам по их жизненному опыту (о природе, играх, праздниках, каникулах и т. п.), сочинения по серии сюжетных картинок и одной картине и т. д.

Все требования, предъявляемые к развитию как устной, так и письменной, связной речи глухих школьников, а также различные виды работ, необходимые для реализации этих требований, изложены в школьной программе. Обучение глухих школьников связной речи на всех этапах должно быть подчинено главной цели: развитию у них самостоятельного, творческого, логически стройного мышления и на этой основе — точной и выразительной связной речи (устной и письменной).

Для достижения этой большой и сложной цели учителю необходимо заранее и глубоко продумывать всю систему работ по развитию связной речи, планировать ее (лучше на год или хотя бы на полугодие). Система должна включать все доступные детям по возрасту и рекомендованные программой виды работ. В планировании работы по развитию связной речи учителю поможет знание классификации сочинений.



## § 2. КЛАССИФИКАЦИЯ СОЧИНЕНИЙ

Школьное сочинение — это творческая устная или письменная работа, в которой ученик излагает свои мысли и выражает индивидуальные склонности, интересы, дает выход своему воображению. В то же время это учебная работа, упражнение в развитии связной речи, в построении текста.

Сочинения отличаются большим разнообразием. Каждый вид сочинения требует особых методических приемов подготовки и проведения, и потому для выбора правильной методики обучения необходима их классификация. В методике обучения языку известны классификации сочинений Т. А. Ладыженской, Е. А. Бариновой, А. В. Текучева, М. Р. Львова и др.

М. Р. Львов классифицирует сочинения по четырем признакам: по источникам, по степени самостоятельности и методам подготовки к письму сочинений, по жанру, по стилю<sup>1</sup>.

### 1. По источникам:

а) на материале непосредственного опыта учащихся — сочинения о пережитом, виденном самими учениками, т. е. сочинения о походах, прогулках, экскурсиях, на материале труда, наблюдений и т. д.;

б) на книжном материале или по рассказам учителя, а также по диафильму, кинофильму, спектаклю, отзывы о прочитанных книгах и т. д.;

в) на основе воображения учащихся — сочинение по одной картине и серии картин. Сюда следует отнести сочинения по опорным словам, данному началу или концу;

г) на материале из разных источников, например сочинение, в котором ученик объединяет результаты своих наблюдений со сведениями, почерпнутыми из книги.

### 2. По степени самостоятельности, по методам подготовки к письму сочинений:

а) сочинения коллективные, проводимые на общую для всего класса тему и требующие общеклассной подготовки;

б) сочинения индивидуальные, самостоятельные.

### 3. По жанру или типам текста:

а) сочинения-повествования;

б) сочинения-описания;

в) сочинения-рассуждения.

М. Р. Львов справедливо замечает, что чаще всего встречаются сочинения смешанного жанра: в повествованиях вполне возможны элементы описания, рассуждения, в описании — элементы рассуждения.

### 4. По стилю:

а) эмоционально-образные, напоминающие художественные произведения: это преимущественно сочинения о различных событиях, описания природы;

<sup>1</sup> См.: Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. — М., 1985. — С. 115.



б) сочинения типа деловой статьи (преобладает стиль, близкий к научному или деловому): это планы, отчеты о проделанной работе, объявления и т. д.

Учащиеся начальных и средних классов при работе над рассказом и сочинением усваивают особенности жанра и стиля практически без их теоретического осмысления.

Кроме названных четырех групп, сочинения делятся на устные и письменные, на классные, домашние и классно-домашние (по условиям выполнения), на обучающие и контрольные (по целям проведения). Наконец, сочинения могут классифицироваться по тематическим группам («Природа нашей Родины», «Труд взрослых и детей» и т. д.).

К каждому сочинению могут быть применены критерии разработанной М. Р. Львовым классификации. Например, сочинение на тему «Наши зимние развлечения» будет написано на материале личных впечатлений и переживаний, оно может быть коллективным или индивидуальным (в зависимости от подготовленности учащихся, от замысла учителя, от условий самих игр, которые послужат материалом для сочинения), по стилю — эмоционально-образным, так как замысел сочинения — передать радостные события, по жанру — повествовательным с элементами описания.

### § 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

В процессе обучения связной речи необходимо соблюдать следующие педагогические требования:

1. Отказ от работы по вопросам при составлении связных высказываний любого вида.

При работе над высказыванием любого вида учитель побуждает учеников к соблюдению строгой логической последовательности изложения событий в соответствии с конкретным пунктом плана или текста в целом. Не перебивая рассказчика вопросами, он в то же время оказывает ему помощь, повторяя последнюю сказанную им фразу, подсказывая следующую мысль или начало фразы, нужное слово, показывая указкой на новое выражение, написанное на доске, или на деталь картины и т. д. Таким образом, школьники учатся строить именно связный текст, а не отвечать на отдельные вопросы.

2. Формирование письменной речи на основе построения целостных текстов. Так как письменная монологическая речь является специфической формой речи, со своими задачами и функциями, и исходной ее единицей для обучения является текст, то в школе для глухих развитию письменной речи уделяется особое внимание. Целесообразно с самого начала формировать ее путем построения целостного текста, которое включает два действия: порождение текста и его выражение. Цель первого действия — получить черновой вариант рассказа, сочинения, цель второго — привести текст в соответствие с требованиями, которые к нему



предъявляются (связность, выразительность, контекстность и т. д.). Установка первого действия — написать в черновике все, что можно сказать по теме, снимает скованность учащихся, повышает их творческие наклонности, а главное, с нашей точки зрения, дает возможность ученику в определенной последовательности изложить свои мысли в целом.

Перед построением текста в школе для глухих проводятся словарная работа по теме и лексические и грамматические упражнения с использованием речевого материала темы.

Установка второго действия — читать собственный текст глазами читателя, исправлять его, редактировать. После проверки учащимися черновиков учитель подчеркивает в них ошибки, но не исправляет их. Окончательную корректировку и редактирование своих письменных работ ученики проводят после их проверки учителем. В ходе проверки и корректировки своих рассказов школьники с помощью учителя устраняют лексическую монотонность путем замены некоторых слов синонимами или местоимениями, нарушения связности речи. Такая работа помогает им понять специфику письменной речи, способствует выработке навыка самоконтроля.

3. Усвоение письменной речи в контексте реальной деятельности учащихся.

Письменная речь нормально и полно функционирует только во взаимосвязи с другими видами деятельности, которые составляют для нее функциональный контекст. В начальных классах школы для глухих таким контекстом являются следующие виды деятельности: эпистолярная (написание писем, открыток, записок), словесное творчество (составление рассказов, сочинений), массовая коммуникация (написание заметок в стенгазету), мнестическая (дневники, планы), управленческая (отчеты). Письменная речь младших школьников наиболее эффективно развивается в условиях словесного творчества, когда реализуются две ее функции — обобщения и общения. Тексты, созданные на основе специально вызванной работы воображения, выражают мысли, представления и чувства детей, а не продуцируют чужие мысли.

При знакомстве учащихся с новым видом письменной работы следует прежде всего связать его с конкретной деятельностью, для которой он служит.

4. Использование на уроках развития речи различных организационных форм, обеспечивающих сотрудничество учащихся с учителем и друг с другом.

При фронтальной работе учитель вместе с учениками составляет и редактирует рассказ. При работе парами, бригадами, с ведущим учеником дети составляют рассказ коллективно, причем каждый немедленно получает оценку со стороны товарищей, что активизирует его деятельность.

Работу с ведущим учеником можно организовать при составлении высказываний любого вида как в течение всего урока, так и в отдельные его моменты: например, на тему «Моя мама», при



описании каникул, выполненной работы, при сравнении рисунков учащихся с картиной и т. д.

Работа парами может быть удачно использована в определенных моменты урока, чаще при ответах на вопросы. Возможно начать с фронтальных ответов, а затем перейти к работе парами. Если учитель уверен в знаниях своих учеников, то сразу организует парную работу. Наиболее внимательно он следит за вопросами и ответами слабых учеников.

Бригады можно организовать для составления рассказов. Например, во 2 классе на одном уроке дети составляют сразу два рассказа: первая бригада — рассказ «Друзья», вторая — «В живом уголке». Или в 3 классе: одна бригада составляет рассказ по аппликации «Ранняя осень», другая — по аппликации «Поздняя осень».

Перенесенные с уроков предметно-практического обучения различные формы организации работы учащихся позволяют учителю привлечь к участию в ней каждого ученика, повысить темп их работы на уроке, мыслительную и речевую активность, создать в классе атмосферу творчества и сотрудничества.

5. Дифференцированный подход к учащимся с целью активизации речевой и мыслительной деятельности каждого из них. В связи с этим всех учащихся класса по уровню развития речи можно разделить на четыре группы.

К первой группе относятся учащиеся с низкой речевой активностью и отсутствием самостоятельных высказываний как в устной, так и в письменной речи. В их письменных работах часто отмечаются отсутствие отдельных микротем и вывода, а следовательно, неполное раскрытие темы и основной мысли рассказа, существенные нарушения в логике рассказа и в соотношениях между основными его элементами, значительное количество речевых и грамматических ошибок.

Во вторую группу входят ученики с недостаточной речевой активностью и низким процентом самостоятельных грамотных высказываний в устной и письменной форме. Они не справляются с самостоятельными письменными работами, а в работах обучающего характера не всегда полностью раскрывают все микротемы, следовательно, и тему в целом, и основную мысль рассказа, допускают некоторые нарушения в логике повествования и в соотношениях между основными его элементами, не всегда делают вывод, допускают много речевых и грамматических ошибок.

Школьники третьей группы характеризуются высокой речевой активностью в устной работе, но низким процентом самостоятельных грамотных высказываний в устной и письменной речи. В письменных работах они не всегда полно раскрывают все микротемы, а следовательно, и тему рассказа, зачастую выражают его основную мысль, но допускают небольшие нарушения в логике и в соотношениях между основными его элементами, делают вывод, но допускают значительное количество речевых и грамматических ошибок.



К четвертой группе относятся школьники с высокой речевой активностью и значительным количеством самостоятельных грамматных высказываний в устной и письменной речи. В письменных работах они раскрывают все предложенные микротемы в строгой логической последовательности, а также главную мысль рассказа, в основном равномерно раскрывают все части рассказа, делают вывод, но допускают речевые и грамматические ошибки.

Следует отметить, что если в классах нет учеников, соответствующих по уровню речевого развития первой группе, то класс делится на три группы.

При разделении школьников на группы педагог определяет ближайшие педагогические задачи в работе с каждой из них. Так, в работе с первой группой (слабые ученики) такими задачами являются: обогащение словарного запаса, обучение правильному построению предложений и соблюдению логики в изложении событий; в работе со второй группой: развитие самостоятельной устной и письменной связной речи, повышение речевой активности на уроках при устной работе, обучение соблюдению логики в изложении событий, обогащение словарного запаса, совершенствование написанного, формирование навыка самостоятельной работы; в работе с третьей группой: развитие самостоятельной устной и письменной связной речи, совершенствование написанного, формирование навыка самостоятельной работы; в работе с четвертой группой (сильные ученики): развитие самостоятельной устной и особенно письменной связной речи, формирование умений совершенствовать написанное, использовать в своей речи различные синтаксические конструкции, работать по индивидуальному плану.

В соответствии с поставленными задачами учитель может организовать дифференцированное обучение по развитию связной речи. С этой целью при составлении четвертных планов работы по развитию речи он определяет меры помощи каждой группе по всем видам работ, для того чтобы предусмотреть постепенное повышение самостоятельности учащихся.

Организация дифференцированного обучения может осуществляться по следующим основным направлениям: а) задания с целью выработки навыка самоконтроля (например, исправление в черновике ошибок, подчеркнутых, но не исправленных учителем); б) задания с целью организации взаимопомощи среди учащихся (например, сильный ученик помогает слабому составить план рассказа); в) задания, направленные на организацию взаимоконтроля в обучении (например, два ученика меняются работами и проверяют их); г) временное облегчение заданий (например, подготовительные упражнения, работа с рисунком, картинкой, макетом, работа по готовому плану); д) использование различных методических вариантов работ (например, при описании помещения слабые ученики описывают его по плану после анализа готового образца, а сильные самостоятельно описывают аналогичное помещение по этому же плану).



При планировании уроков работа по каждой теме по развитию речи может быть условно разделена на три этапа, и для каждого из них заранее разрабатываются дифференцированные задания и виды помощи, зависящие от уровня речевого развития учащихся.

Первый этап — подготовка учащихся к письменной работе. Предусматриваются дифференцированные задания и виды помощи при выполнении подготовительных грамматических упражнений, составлении плана рассказа, предварительном устном рассказе учащихся.

Второй этап — проведение письменной работы. Планируются задания, требующие от учащихся различной степени самостоятельности.

Третий этап — совершенствование написанного, анализ письменных работ. Предусматриваются различные виды помощи при анализе ошибок, совершенствовании написанного, взаимопроверке работ учащихся.

Естественно, что система заданий должна усложняться по мере перехода учащихся из класса в класс, т. е. предусматривать постепенное повышение степени их самостоятельности и сокращение помощи со стороны учителя.

6. Составление планов работы по развитию связной речи на длительный период (год, полугодие) с включением всех доступных детям данного возраста и рекомендованных программой видов работ.

Такое планирование осуществляется с учетом раскрытой выше классификации сочинений и способствует разностороннему развитию мышления учащихся, так как каждый вид работы стимулирует выполнение определенных мыслительных операций. Например, при описании предмета или явления развивается способность выделять существенные признаки и детали, вырабатываются точность и наблюдательность.

Неправильно поступает учитель, который увлекается одним видом работ, например сочинением по картине, в ущерб другим. Его ученики получают одностороннее развитие, не научатся писать письма, заметки, связно рассказывать о своих собственных наблюдениях и т. д. Необходимо разнообразить не только виды работ, но и их тематику, так как для раскрытия каждой темы используются соответствующие слова и выражения. При планировании на год или полугодие следует продумать, как часто нужно проводить те или иные виды работ.

Глухие школьники должны учиться писать сочинения на материале различных источников: на основе личных наблюдений и впечатлений, по картине или серии картин, по фильму и диафильму, по книге... Учитывая конкретность мышления глухих детей и преобладание в их психике эмоций, следует при работе над связной речью больше опираться на непосредственные наблюдения и впечатления, на жизненный опыт учащихся. Особенно важны целенаправленные, организованные наблюдения.

Достаточно  
серии картин  
вуют на чу  
из источников  
В начал  
источникам  
щихся дол  
их личный  
и в определ  
речи учени  
текста, и в  
се, следует  
школьники  
сведениями,  
4 классе уч  
наблюдений  
сообразно з  
основе лич  
черпнутом  
Система  
постепенно  
ным. В шко  
связным тек  
сказа, строи  
событий, по  
В начал  
ты над рас  
ального тво  
по ним, мал  
(например,  
день на кан  
Для раз  
щихся уже  
теру, но свя  
витию речи  
системе раб  
деятельност  
под руковод  
В подгот  
рующие дея  
пективу рос  
ков ученико  
третьей раз  
письменно с  
ответы запи  
ти списываю  
чинается по  
ники пишут  
Постепенно



Достаточно часто следует проводить работу по картине или серии картин, так как они также дают много материала, воздействуют на чувства детей и потому являются наиболее доступным из источников.

В начальных классах не стоит увлекаться опосредованными источниками — книгами, фильмами, так как в сочинениях учащихся должны прежде всего отражаться их жизнь и интересы, их личный опыт. Кроме того, ситуация изложения ограничивает и в определенной мере тормозит процесс порождения письменной речи ученика, сковывает его активность и в передаче содержания текста, и в его оформлении. Однако уже здесь, особенно в 4 классе, следует планировать и проводить такие работы, в которых школьники учились бы соотносить свой непосредственный опыт со сведениями, почерпнутыми из книг и фильмов. Например, в 4 классе учащиеся пишут сочинение «Зима» на основе личных наблюдений, прочитанных текстов и просмотренного фильма. Целесообразно запланировать на год не менее половины сочинений на основе личного опыта учащихся, остальные — на материале, почерпнутом из других источников: картин, книг, фильмов и др.

Система работы по развитию связной речи предусматривает постепенность перехода от коллективных работ к самостоятельным. В школе для глухих очень важна коллективная работа над связным текстом, в ходе которой дети учатся составлять план рассказа, строить его композицию, соблюдать логику в изложении событий, пользоваться необходимыми словами и выражениями.

В начальных классах преобладают коллективные формы работы над рассказом, но вместе с тем вводятся элементы индивидуального творчества и самостоятельности: зарисовки и рассказы по ним, маленькие устные и письменные рассказы из жизни детей (например, в 4 классе рассказы на темы «Самый интересный день на каникулах», «Моя мама»).

Для развития речевой активности и самостоятельности учащихся уже в 1 классе следует проводить разнообразные по характеру, но связанные между собой самостоятельные работы по развитию речи, постепенно увеличивая их удельный вес в общей системе работы и усложняя содержание: 1) работы, копирующие деятельность учителя; 2) аналогичные тем, которые выполнялись под руководством учителя; 3) творческие.

В подготовительном и 1 классах преобладают работы, копирующие деятельность учителя, но он всегда должен видеть перспективу роста и развития. Чем шире круг знаний, умений и навыков учеников, тем выше роль самостоятельных работ второй и третьей разновидности. Так, начиная с 1 класса ученики устно и письменно отвечают на вопросы по прочитанному тексту, причем ответы записываются на доске в нескольких вариантах. Потом дети списывают их с доски или пишут самостоятельно. С этого начинается подготовка к письменному изложению. В 3 классе ученики пишут с помощью учителя подробные и сжатые изложения. Постепенно помощь учителя сокращается. Еще один вид само-



стоятельной работы — ученики без посторонней помощи составляют план будущего рассказа.

Эти три разновидности самостоятельных работ могут быть использованы и для организации дифференцированного обучения на уроке с учетом индивидуальных возможностей учеников. В средних классах преобладают самостоятельные работы, аналогичные тем, которые выполнялись под руководством учителя, и возрастает количество творческих работ.

Знание и учет всех перечисленных требований помогут учителям правильно и более целенаправленно построить систему работы по развитию связной речи глухих школьников.

#### **§ 4. ВИДЫ РАБОТ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ С КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ**

В соответствии с требованиями коммуникативной системы обучения языку в школе глухих на всех этапах преимущество следует отдавать видам работ, несущим в себе нагрузку коммуникации. Это прежде всего виды работ на уроках предметно-практического обучения (отчет о работе, план, заявка на материалы и инструменты), а также описание событий, написание писем, заметок в стенгазету, записок, деловых бумаг (заявление, расписка, автобиография, объявление, извещение, анкета, бланк на посылку). Обучение всем этим видам работ осуществляется и в начальных, и в средних классах.

#### **Виды работ по развитию связной речи на уроках предметно-практического обучения**

Развитие связной речи на уроках предметно-практического обучения (ППО) начинается с составления отчета о выполненной работе, затем следует написание заявки на необходимые материалы и инструменты и, наконец, составление плана предстоящей деятельности.

Отчет, заявка и план как виды высказываний относятся к деловой речи, для которой характерны некоторые особенности стиля, лексики и сферы применения. Каждый взрослый человек, начиная работать, сталкивается с необходимостью составить и написать заявление, отчет о работе, план работы, автобиографию, заявку на необходимые материалы и т. д. Чтобы научиться правильно оформлять различные деловые бумаги, надо знать особенности делового стиля языка, а также содержание и формы их написания.

По существу ознакомление глухих школьников с деловой речью начинается на уроках ППО, в чисто практическом плане, без сообщения каких-либо теоретических сведений.

Отчет о работе. На уроках ППО учащиеся систематически отчитываются о выполненной работе. При этом по мере приобре-



тения ими определенных навыков требования к составлению отчетов постепенно повышаются: увеличивается объем отчета (он может быть кратким и подробным), усложняется форма (он может быть пооперационным и целостным), повышается степень самостоятельности учащихся.

На начальном этапе обучения дети просто называют одним словом изготовленный предмет. В подготовительном классе по мере роста словарного запаса они начинают отчитываться о выполнении каждой операции по изготовлению поделки. Отчет становится пооперационным. Начинается эта работа с сообщения инструкции и показа ее на табличке. Затем учитель сам демонстрирует действия по изготовлению поделки и отчитывается об их выполнении. Ученики, подражая ему, выполняют те же действия и тоже отчитываются, пользуясь записью, сделанной на доске до начала урока: Я взял(а)... Я размял(а)... Я оторвал(а)... Учитель следит за тем, чтобы ученики, приступая к следующей операции, отчитывались о выполнении предыдущей. Они отчитываются сначала устно-дактильно, затем складывают слова и фразы отчета из разрезной азбуки, а по мере овладения письмом начинают записывать отчет в тетрадях.

В 1 классе учащиеся переходят к более сложному виду отчета об изготовлении изделия — отчитываются не пооперационно, а от начала до конца, т. е. составляют целостный отчет. При этом возникает необходимость запомнить весь процесс изготовления поделки и описать все операции в определенной последовательности. Во 2 и особенно в 3 классах дети пишут отчеты в виде рассказов о том, кто что делал, какие наблюдались отклонения от составленного плана. В этих отчетах выражается отношение ребенка к работе, оценивается деятельность товарищей.

По мере усложнения изделий меняется и форма отчета. Если поделка изготавливается на нескольких уроках, то по окончании работы целесообразно предложить учащимся представить краткий отчет об основных ее этапах. Более подробно они могут отчитаться о выполнении конкретного этапа. Составление подробных и кратких отчетов по плану проводится с 3 класса.

Приемы составления отчета: по письменным инструкциям и опорным словам; по пооперационным инструкциям и готовому изделию; по опорным словам; по образцу изделия и подсказке отдельных действий учителем; по плану изготовления поделки.

Заявки на материалы и инструменты. Умение определять и получать необходимые для работы материалы и инструменты формируется у глухих учащихся в подготовительном — 4 классах. При этом постепенно усложняются требования к оформлению заявок и повышается степень самостоятельности учащихся.

В подготовительном классе учитель показывает приготовленные для работы материалы и инструменты и читает их названия, написанные на табличках. Дети пытаются вместе с ним проговаривать и дактилировать эти названия. Уже во II четверти они начинают сами определять необходимые материалы и инструмен-



ты, когда устно или письменно отвечают на вопрос: Что нужно для работы?

В 1 классе дети часто выполняют различные действия по поручению, записанному на доске или табличках. Учитель предлагает при определении необходимых для работы материалов придерживаться той последовательности, в которой эти материалы указаны в его инструкциях. Это помогает детям избежать пропусков в перечислении предметов.

Например, при конструировании мебели из строительного материала дети читают написанные на доске инструкции: «Сделай стол. Возьми две арки. Поставь их рядом. Положи сверху большой брусок». Ученики устно просят для работы две арки и большой брусок. По мере называния предметов учитель пишет на доске: «Для работы нужны две арки, большой брусок». Затем он говорит, что все написанное на доске называется заявкой, и пишет это слово наверху. Ученики списывают образец в тетрадь. После этого заявки пишутся на доске несколько раз, а потом остается только одна запись: «Заявка. Для работы нужно: ...» или в несколько другой форме: «Я буду лепить. Для работы мне нужны: ... Лена». Ученики устно перечисляют необходимые материалы и самостоятельно пишут заявку в тетради.

Систематическая работа по составлению и написанию заявок начинается с III четверти 1 класса.

Второклассники должны уметь самостоятельно прочесть задание учителя, подобрать нужные материалы и инструменты. Во 2 классе вводится, а в 3—4 классах часто используется форма заявок с раздельными перечнями, в которых ученики сначала перечисляют все материалы, а потом все инструменты.

С I четверти 3 класса школьники учатся составлять сложную коллективную или индивидуальную заявку на получение необходимых материалов и инструментов с объяснением, для чего они нужны. Сначала учитель предлагает образец заявки, написанный на доске, а потом оставляет только опорные слова: «Я буду делать... Мне нужны..., чтобы...» Ученики устно проговаривают заявку, а потом записывают. Постепенно они переходят к самостоятельному ее написанию.

При составлении заявок используются различные формы организации работы: индивидуальная, парами, бригадами, но в любом случае заявка обращена к определенному адресату: учителю, товарищу по работе, бригадире. При работе парами или бригадами школьники учатся составлять не только индивидуальные, но и коллективные заявки. В коллективных заявках в отличие от индивидуальных указывается общее количество материалов и инструментов, необходимое для напарников или для всей бригады, и начинаются они с местоимения «мы». Затем заявки коллективно анализируются, после чего дети получают ровно столько деталей, сколько указано в заявке.

Чтобы облегчить ученикам задачу составления заявок, можно использовать следующие приемы:

1. Предвар  
димых матери  
вспомнить на  
Этот прием м  
материалы и  
те предметы,  
2. Дополни  
заявки, кото  
пить... Дайте  
3. Состав  
4. Опреде  
риалов по ри  
составленного  
5. Состав  
6. Состав  
рассказ, кото  
делки содер  
7. Состав  
чтобы сделат  
картинки, пот  
и составляют  
План де  
ся средством  
сти на занят  
нировать, по  
развитию мы  
средством ко  
Глухие ш  
учатся соста  
Прежде всего  
видами, стил  
составлению  
планов. В об  
зационные ф  
ставление пл  
ние плана уч  
В 1 класс  
зоваться, т. е  
плана, в стр  
операции к т  
работы уже  
В ходе э  
слов «план»,  
сегодня они  
санный на  
с учителем ч  
к доске учени  
ции ученики  
на и т. д.



1. Предварительное размещение на столе учителя всех необходимых материалов и инструментов. В этом случае ребенок должен вспомнить названия предметов и грамотно написать их в заявке. Этот прием можно несколько усложнить, положив на стол лишние материалы и инструменты. Дети должны будут выбрать только те предметы, которые понадобятся для выполнения задания.

2. Дополнение заявки. На доске приводится неполный текст заявки, который дети должны дописать (например: «Я хочу лепить... Дайте мне, пожалуйста...»).

3. Составление заявки по образцу изделия.

4. Определение необходимых для изготовления изделия материалов по рисунку этого изделия (например, по рисунку цветка, составленного из мозаики).

5. Составление заявки по плану работы.

6. Составление заявки по рассказу. Учитель предлагает детям рассказ, который наряду с описанием процесса изготовления поделки содержит сведения о материалах, используемых в работе.

7. Составление заявки по заданию учителя типа: «Для того чтобы сделать аппликацию «Весна», нужно подобрать и вырезать картинки, потом наклеить их на картон». Ученики читают задание и составляют заявку.

План деятельности. Планирование деятельности является средством активизации детей, повышения их самостоятельности на занятиях по различным учебным предметам. Умение планировать, по мнению психологов и методистов, способствует развитию мышления и речи, а следовательно, является важным средством коррекции недостатков их развития.

Глухие школьники впервые встречаются с понятием «план» и учатся составлять планы своей деятельности на уроках ППО. Прежде всего они знакомятся с формой и содержанием плана, его видами, стилевыми особенностями. Формы организации работы по составлению плана постепенно усложняются, меняются и виды планов. В обучении глухих учащихся используются три организационные формы: работа по готовому плану, коллективное составление плана с помощью учителя и самостоятельное составление плана учениками.

В 1 классе учитель предлагает готовый план и учит им пользоваться, т. е. выполнять все операции, соответствующие пунктам плана, в строгой последовательности, не перескакивая от первой операции к третьей, минуя вторую; учит определять, какая часть работы уже сделана, какую предстоит выполнить.

В ходе этих занятий педагог знакомит детей со значением слов «план», «пункты плана». Сначала он сообщает о том, что сегодня они будут работать по плану, и открывает заранее написанный на доске план изготовления поделки. Ученики вместе с учителем читают первый пункт плана. На основе его вызванный к доске ученик составляет инструкцию. После выполнения инструкции ученики отчитываются и переходят ко второму пункту плана и т. д.



В дальнейшем в связи с повышением требований к учащимся варианты работы по готовому плану усложняются:

1. Дополнение готового плана. В готовом плане пропущены некоторые пункты или отдельные слова, количество деталей, которое нужно отобрать, указание на то, где надо поместить ту или иную часть поделки, и т. д. Анализируя вместе с учителем образец изделия или его описание, ученики вписывают пропущенные и дополняют неполные пункты плана.

2. Уточнение готового плана. Это еще более сложный вариант работы. В плане нарушена последовательность операций, или опущены некоторые важные операции, или названы лишние. Ученики, прочитав вместе с учителем план, рассматривают образец изделия, устанавливают, какие неточности допущены в плане, и устраняют их.

После того как ученики поймут, что такое план, как им надо пользоваться, и получают представление о том, как он пишется, педагог учит их составлять план. В соответствии с программой на уроках ППО школьники учатся составлять планы трех видов: пооперационный, краткий и сложный.

Каждый пункт **пооперационного** плана соответствует отдельному действию или операции по изготовлению изделия. Коллективный пооперационный план работы школьники начинают составлять во II четверти 1 класса. При этом сначала планируется одна операция по изготовлению предмета, которая сразу выполняется. После этого намечается и выполняется вторая и т. д.

Т. С. Зыкова объясняет причину «короткого» планирования тем, что «глухим учащимся, в силу недостаточного развития у них абстрактного мышления, не удастся представить мысленно многие операции, входящие в состав выполняемой работы»<sup>1</sup>.

После освоения детьми «короткого» планирования учитель приступает к составлению полных пооперационных планов. С этой целью он подбирает изделия, для изготовления которых нужно наметить и выполнить 3—5 операций с четко выраженной последовательностью.

Учитель предлагает детям составить вместе с ним план работы (пишет на доске слово «План» и цифру 1 (т. е. 1-й пункт плана). Затем они отвечают на вопросы: «Что надо сделать сначала? Что надо сделать потом?» — и таким образом составляют план, который учитель записывает на доске.

В III четверти 1 класса ученики начинают самостоятельно составлять пооперационный план работы.

По мере усложнения изделий увеличивается количество выполняемых операций, поэтому становится целесообразным составлять (с I четверти 2 класса) **краткий**, поэтапный план, в котором отражаются основные этапы и последовательность изготовления отдельных частей предмета. Каждый пункт, как правило, предус-

<sup>1</sup> Зыкова Т. С. Обучение глухих школьников планированию предметно-практической деятельности: Методические рекомендации. — М., 1978. — С. 7.



матривает выполнение нескольких действий или операций. Например, при работе с металлическим конструктором по теме «Скамейка» ученики составляют следующий план: 1) сделать сиденье; 2) сделать спинку; 3) соединить части скамейки.

Составление кратких планов помогает детям видеть составные части предмета, определять среди них главные и второстепенные. Краткое планирование используется в основном при изготовлении макетов, аппликаций, объектов, состоящих из нескольких частей.

Работая по краткому плану, каждый ученик делает только одну часть предмета, но для ее изготовления он должен спланировать свою деятельность, т. е. по существу распространить этот пункт краткого плана. Например, надо слепить висящие на крыше дома сосульки («На крыше дома висят сосульки»). Ученик составляет план: 1) сначала нужно слепить дом; 2) потом нужно сделать на крыше снег и сосульки. Распространение краткого плана начинается со II четверти 2 класса и осуществляется сначала коллективно, а с 3 класса самостоятельно.

Овладение умением распространять пункты краткого плана подготавливает учащихся к составлению **сложного** плана. Сложный план по существу включает в себя краткий и пооперационный планы. Сначала, в III четверти 3 класса, он составляется коллективно. Основные пункты сложного плана отражают последовательно выполняемые этапы работы по изготовлению изделия, а подпункты — отдельные операции, из которых состоят этапы. Такой план помогает ученикам представить всю совокупность последовательных действий по изготовлению сложных изделий.

Ученики вместе с учителем рассматривают поделку, определяют составные части, составляют краткий план их изготовления, а затем — подробный.

После овладения навыком коллективного составления плана определенного вида учащиеся переходят к самостоятельному планированию своей деятельности. Так же как и при коллективном планировании, сначала они вместе с учителем рассматривают изделие, устанавливают, из каких частей оно состоит, но уже не формулируют устно отдельные пункты, а каждый записывает в черновике свой план. Затем коллективно отработывают окончательный вариант, который потом записывают в тетради. В дальнейшем ученики переходят к абсолютно самостоятельному составлению плана.

При составлении плана используются различные варианты работы:

1. Выполнение учителем операций по изготовлению изделий.
2. Анализ образца изделия, рисунка, эскиза. Учащиеся рассматривают образец (рисунок, эскиз) и коллективно планируют процесс изготовления изделия.

3. Анализ образца изделия и ранее составленного отчета товарищей о проделанной работе. В этом случае дети рассматривают образец и читают отчет с описанием процесса изготовления из-



делия. На основе изучения образца и отчета они коллективно составляют план будущей работы.

4. Анализ словесного описания изделия или рассказа о нем. Этот вариант работы над планом является очень важным, так как с его помощью глухие школьники учатся разбираться в прочитанном тексте и составлять по нему план, что необходимо им для уроков чтения и развития речи.

В заключение следует подчеркнуть, что все названные виды работ, проводимые на уроках ППО (составление отчетов, заявок, планов), несут ярко выраженную коммуникативную нагрузку и тесно связаны между собой.

Таким образом, на уроках ППО глухие школьники учатся соблюдать логическую последовательность в описании изделия, в отчете о выполненной работе, планировать будущую предметно-практическую деятельность, определять необходимые материалы и инструменты и составлять заявку по рисунку, образцу или эскизу изделия, а также описывать изделие после его изготовления. Все перечисленные умения и навыки учащихся должны максимально использоваться учителем на уроках развития речи.

#### **Виды работ с коммуникативной направленностью на уроках развития речи**

На уроках развития речи большее внимание уделяется тем видам работ, в ходе которых реализуется коммуникативная функция речи. Это работы по описанию событий, написанию писем и заметок в стенгазету, записок, деловых бумаг. Каждый из видов имеет свои особенности, о чем будет сказано ниже. Вместе с тем следует отметить, что все эти связные высказывания имеют своего адресата, а следовательно, работа над ними является мотивированной, что повышает у детей интерес к ее выполнению, активизирует их мыслительную и речевую деятельность.

С целью повышения социальной значимости работы по описанию событий целесообразно чаще включать их в письма и заметки для стенгазеты, а составление и написание писем и заметок — в общую систему работы по развитию связной речи, как правило, в конце изучения темы. К тому времени у школьников уже имеются определенные знания по данной теме, накоплен запас слов и выражений, поэтому при составлении текстов писем и заметок они проявляют большую самостоятельность, свободно и правильно излагают свои мысли, достаточно грамотно оформляют их.

Обучение любому из названных видов работ осуществляется без опоры на диалогическую речь. После ознакомления учащихся с новым видом работы и тщательного анализа образца учитель подводит их к составлению плана и коллективному устному высказыванию (заметке, описанию и т. д.) по плану, а затем школьники пишут его в тетради. При устном рассказе учитель предоставляет возможность одному ученику высказаться в целом по пункту плана. Учитель не перебивает его, не задает вопросов, а



руководит логикой его рассказа, акцентируя внимание на последней фразе, на пункте плана, подсказывая начало предложения. При такой методике работы учитель действительно развивает связную речь школьников как специфическую форму речевой деятельности.

Для предупреждения грамматических ошибок перед написанием писем, заметок и других видов связной речи следует обязательно проводить орфографическую подготовку, в процессе которой внимание учеников обращается на то, как правильно написать трудные слова и выражения.

Перед написанием связных высказываний учитель может провести подготовительные упражнения, в процессе которых школьники выполняют задания грамматического характера на том же речевом материале (составить словосочетания, а с ними — предложения по данной учителем теме, определить род и число слов, подчеркнуть окончания и т. д.). Эти упражнения можно делать на уроке или во внеурочное время. После проверки их выполнения ученики используют речевой материал этих упражнений в своих письменных работах, что помогает им легче и, главное, грамотнее справиться с заданием.

После написания работ школьникам предлагается прочитать их и откорректировать. Поскольку у глухих учащихся начальных классов отсутствует поначалу навык самоконтроля, то учитель подчеркивает ошибки, а учащиеся сами их исправляют. В случае затруднений учитель оказывает помощь.

Для развития творческих способностей и активизации мыслительной и речевой деятельности детей учитель использует различные организационные формы работы — парами, бригадами, во главе с ведущим учеником. Например, ученики четвертых классов решили к Новому году выпустить стенгазету, определили ее название, тематику заметок. Для выполнения работы разделились на пары, каждая из которых выбрала тему заметки, составила план и в соответствии с ним написала текст. При этом каждый ученик в паре вносил свои предложения. Учитель оказывал дифференцированную помощь учащимся. После редактирования заметок учениками была оформлена и выпущена стенгазета.

Такова общая характеристика методики обучения видам работ по развитию связной речи как средства общения. Ниже изложим методику обучения конкретным видам работ.

**Описание событий.** Описание как один из видов речевой деятельности занимает важное место в общей системе обучения глухих школьников. Они учатся описывать основные события своей жизни, интересные случаи, различные предметы и явления. Особое место занимает рассказ учащихся о событиях из своей жизни, так как дети хотят регулярно информировать своих товарищей, родителей и педагогов о наиболее значительных из них.

Многолетние наблюдения за работой учителей в школах для глухих показывают, что в методике описания событий имеются существенные недостатки. Прежде всего сам учитель не всегда



четко дифференцирует описания, отражающие различные события (рабочий, выходной, праздничный день, каникулы). Многие учителя строят работу по вопросам, недостаточно внимания уделяют языковым средствам, используемым в данном тексте, не развивают у школьников самостоятельность, не учитывают различий в уровне их речевого развития. Недостатки в существующей практике обучения побуждают нас подробнее остановиться на данном вопросе.

Описывая события из собственной жизни, учащиеся рассказывают о реальной ситуации, которая возникает перед ними, в динамике ее протекания, все ее элементы доступны им. Именно поэтому передать реальную ситуацию легче, чем содержание картины.

Затруднения при передаче реальных событий возникают в связи с тем, что, во-первых, ребенку сложно выделить основные моменты из большого количества деталей и частных, которыми богата жизнь. Во-вторых, при описании событий из собственной жизни ученик рассказывает о ситуации, свидетелем или участником которой он был в прошлом и которую уже нельзя воспринять, так как она закончилась. Описывать же ситуацию по представлению сложнее, чем по восприятию. И в-третьих — жизненные события ребенок воспринимает менее целенаправленно и четко, чем зафиксированные на картине, так как в процессе непосредственного участия в ситуации увлекается ею. Все его внимание занято ее течением и исходом, а не мыслями о последующей словесной передаче. Вместе с тем случай, который произошел в жизни ребенка, имеет для него большое значение, он более эмоционально окрашен, чем те, которые переданы на картинках, а это повышает заинтересованность в работе.

Как видим, процесс словесной передачи реальных событий имеет свои особенности. Отсюда — значение требований программы по развитию этих умений. Школьники учатся описывать отдельные события из собственной жизни, из жизни классного и школьного коллектива, рабочие, выходные и праздничные дни, каникулы. Эти виды описаний отличаются друг от друга степенью сложности.

Самым легким для учащихся является описание обычного дня, так как в условиях школы-интерната дни похожи один на другой и имеют четкий распорядок. В этом описании преобладает рассказ об учебной деятельности и режиме питания.

В выходные дни дети больше отдыхают, и стереотипных моментов, связанных с режимом, в эти дни значительно меньше, чем в обычные. Кроме того, в выходной могут произойти необычные события — посещение театра, цирка, кино и др. В связи с этим о выходном дне писать интереснее, но и сложнее, так как этот вид описания требует от ученика творческого подхода.

Описание праздника обязательно должно отражать наиболее яркие события дня.

В описании каникул, как и выходного дня, школьники тоже рассказывают о своем досуге, но более длительном. Для этого



они должны суметь отобрать определенную информацию из множества фактов. Отбор фактов осложняется тем, что излагаются они спустя некоторое время после их свершения. Кроме того, в рассказах о каникулах в отличие от рассказов о выходном дне нужно передавать информацию о различных событиях и сторонах жизни дифференцированно, учитывая, что одни из них случаются эпизодически (о них и надлежит говорить как о единичных), другие — многократно, а третьи — регулярно. Эти различия должны быть отражены в описании (убирал — убрал, ходил — пошел и т. д.).

В описании каникул трудно придерживаться хронологической последовательности, так как в них нужно в обобщенном виде рассказать о наиболее типичных занятиях, повторяющихся неоднократно в разное время (о развлечениях, труде и др.). Прежде всего учащиеся сообщают о продолжительности каникул, о том, чем они в основном были заполнены (в обобщенной форме), что интересного произошло за это время.

Несмотря на некоторые особенности каждого из рассмотренных видов описания, следует отметить общие обязательные требования, предъявляемые к ним и ко всем другим видам связных высказываний: они должны полностью передавать содержание, отличаться соразмерностью основных частей, отсутствием лишней информации, логической последовательностью изложения, правильностью словесного выражения мыслей.

Глухой ребенок должен четко понимать, что собой представляет описание и какое именно описание он должен выполнить.

Для обучения школьников описанию событий следует соблюдать определенную последовательность: анализ образца описания с указанием объема информации и порядка ее размещения; коллективное составление плана данного образца; соотнесение плана с текстом образца описания; описание сходного события по плану, составленному ранее; описание другого события, менее похожего на описанные ранее; описание различных событий.

В приведенной выше последовательности работы над описанием событий прослеживается постепенное усложнение требований к учащимся и сокращение помощи учителя, а следовательно, повышение самостоятельности учащихся.

Описание событий в дневниках. Начиная со 2 класса глухие школьники учатся вести дневники, в которых записывают различные события своей жизни. Целесообразно начать эту работу с проведения следующих подготовительных упражнений:

1. На уроках ученики устно рассказывают о событиях в школе и дома, а затем коллективно составляют их описание и записывают его на доске.

2. Дежурному по классу перед началом урока предлагается сделать краткую запись на доске о новостях за день. В начале урока ученики все вместе читают эту запись, обсуждают и исправляют ошибки. В свои сообщения дежурные включают новые слова,



с которыми ученики познакомились на предыдущих уроках, что позволяет глубже понять значение этих слов и лучше их запомнить. Особое внимание обращается на умение выбрать из ряда фактов наиболее интересные и значительные и на то, чтобы запись не повторяла предыдущую.

Для примера приведем запись дежурного 2 класса: «Вчера после обеда мы гуляли, играли в снежки и в прятки. Потом делали уроки. После ужина мы делали игрушки для елки. Было интересно».

Названные выше подготовительные упражнения помогают учащимся понять особенности данного вида работы, познакомиться с формой ведения дневниковых записей. Такая подготовка способствует также пополнению словарного запаса, повышению грамотности детей, выработке навыков построения связного текста, умения выделить главное и выразить свое отношение к происходящему.

После того как ученики 2 класса усвоят, как и какими словами нужно писать о том или ином событии, можно перейти к ведению записей в дневниках. Прежде всего учитель отмечает, что ученики будут рассказывать в дневниках о новостях и событиях собственной жизни. На уроке организуется беседа о том, что интересного произошло за последнее время (день, неделю). Ученики расспрашивают друг друга о наиболее значительных событиях. Учитель знакомит их с образцами вопросов и ответов и сам принимает активное участие в беседе.

Достаточно нескольких занятий, чтобы показать, что каждый должен писать самостоятельно, что одинаковых записей не может и не должно быть. С этой целью можно организовать следующую работу. Учитель делит доску на 2—3 части и вызывает соответственно двух или трех учеников, которые в отведенном им месте должны описать события из своей жизни по следующему плану: 1) Когда и где это было? 2) Что случилось? 3) Что было потом? В то время когда одни ученики составляют описание на доске, другие по вызову педагога рассказывают о событиях устно. Затем записи на доске проверяются и в них исправляются ошибки.

Важно научить детей понимать, что списывать или заучивать эти записи не нужно, так как каждый должен писать о своих новостях и своей жизни.

После этого учащиеся могут перейти к записям в дневниках, предварительно обсудив, у кого какие события произошли. Сначала диалог ведет учитель, потом — ведущий ученик, а позднее для проведения этой беседы дети делятся на пары.

В дневниках ученики записывают, какие фильмы они просмотрели, какие книги прочитали, делают зарисовки, наклеивают картинки и вырезки из газет и журналов и т. д. Дневниковые записи учитель должен регулярно проверять и исправлять. В результате систематической работы с дневниками учащиеся приобретают умение отбирать наиболее интересные факты, грамотно выражать свои мысли и правильно оформлять записи.

Приведе  
3 класса: «  
на коньках  
между кома  
бедила. Бы  
уроки. Вече  
Содерж  
расширяетс  
казывают и  
нии сочине  
3—4 класс  
чай», «Сам  
дневниковы  
ходимости  
время кани  
Писъм  
дом работ  
как письма  
родным, др  
кам в другу  
чи, который  
ской лексик  
Обучени  
1 класса. У  
из учеников  
детям, гово  
Глухие п  
написании  
в 1—2 клас  
Он должен  
логику в из  
но и избега  
учитель мо  
то из учащ  
в нем глав  
доске анало  
ные его мо  
как каждый  
как подпи  
либо по обр  
В 1 кла  
с которым  
письмо, пр  
пункта. За  
дый пункт  
запись на  
письма в с  
в трудных  
школьники  
11 Заказ № 13



Приведем пример описания основных событий дня ученицей 3 класса: «Восемнадцатое января. Вчера после обеда мы катались на коньках на большом круглом катке. У нас было соревнование между командами третьего и второго класса. Наша команда победила. Было весело и интересно. После соревнования мы учили уроки. Вечером мы ходили гулять».

Содержание дневниковых записей постепенно усложняется и расширяется. Ученики начинают понимать их значение, охотно показывают их родным и знакомым, широко используют при написании сочинений, писем, заметок в стенгазету. Например, ученики 3—4 классов могут написать рассказы «Самый интересный случай», «Самый интересный день каникул» и др. только с опорой на дневниковые записи. Поэтому учитель предупреждает их о необходимости записывать основные события, которые произойдут во время каникул.

**Письмо.** Составление и написание писем также является видом работ по развитию связной речи как средства общения, так как письма имеют своего адресата. Учащиеся пишут письма своим родным, другу или подруге, заболевшей учительнице, сверстникам в другую школу. Письмо — своеобразный вид письменной речи, который требует определенной формы изложения и специфической лексики.

Обучение написанию писем начинается в школе глухих с 1 класса. Учитель использует ситуацию получения письма кем-то из учеников (или специально создает ее), показывает это письмо детям, говорит о его путешествии.

Глухие первоклассники испытывают большие затруднения при написании писем и допускают много различных ошибок. Поэтому в 1—2 классах учитель оказывает детям значительную помощь. Он должен научить своих воспитанников не только соблюдать логику в изложении, правильно оформлять начало и конец письма, но и избегать возможных грамматических ошибок. С этой целью учитель может записать на доске письмо, якобы написанное кем-то из учащихся. Дети читают его, анализируют, выявляют, что в нем главное, затем коллективно составляют и записывают на доске аналогичное письмо. Учитель обращает внимание на основные его моменты и написание трудных слов, а также выясняет, как каждый из учеников будет писать обращение в начале письма, как подпишется в конце. После этого школьники пишут письма либо по образцу, либо самостоятельно.

В 1 классе учитель может предложить план, в соответствии с которым дети составляют и записывают на доске коллективное письмо, причем каждую часть пишут против соответствующего пункта. Затем с помощью учителя они еще раз соотносят каждый пункт плана с соответствующей частью письма. После этого запись на доске закрывается и учащиеся самостоятельно пишут письма в соответствии с планом. Слабым ученикам разрешается в трудных случаях пользоваться текстом на доске. После того как школьники напишут письма, можно предложить им сверить свои



работы с записью на доске, причем обратить особое внимание на правильность написания трудных слов.

С каждым годом ученикам предоставляется все большая самостоятельность в работе над письмами. Так, в 4 классе школьники либо самостоятельно пишут письма по аналогии с образцом, приведенным в учебнике, либо устно составляют коллективное письмо в соответствии с планом, а затем каждый пишет свой вариант письма.

В 5—7 классах углубляются знания детей о значении писем в жизни людей. Учащиеся знакомятся с различными вариантами содержания писем и его изложения, учатся использовать новую лексику и фразеологию. Текст письма составляется по плану, который пишется на доске или плакате.

План письма: 1) обращение (приветствие); 2) содержание письма (о чем хочешь сообщить); 3) вопросы; 4) просьбы; 5) заключение; 6) подпись; 7) дата.

В процессе составления текста письма по плану учитель дает образцы начала письма и объясняет ученикам, как надо приветствовать взрослых и товарищей, в каких случаях можно писать «дорогая», «милый», «любимая», а в каких — «уважаемый (многоуважаемый)» и т. д.

При составлении основной части письма важно выяснить главное, о чем хочет написать ученик. Эта часть чаще начинается с сообщения о получении письма или, наоборот, о том, что писем не получали. Ученик или благодарит адресата за письмо, или выясняет причины молчания, а затем сообщает о себе. Если работа над письмом включена в общую тему и завершает ее, то учащиеся значительно легче и самостоятельнее сообщают в основной части письма о различных событиях из своей жизни или жизни класса, о работе в мастерской, о своих товарищах и т. д.

Учитель подсказывает, как следует закончить основную часть письма: «Теперь вы знаете о моих новостях (о моей жизни, о моих успехах в учебе и спорте)»; «Я сообщил вам все последние новости» и т. д. Аналогично он дает варианты вопросов и просьб, прощания.

Выработать навык составления писем можно только при частом их написании определенным адресатам. Для этого необходимо наладить индивидуальную переписку учащихся не только со своими родными, но и со сверстниками из другой школы. Последнюю организует учитель, обратившись к коллеге из этой школы с просьбой поддержать переписку, договаривается о тематике писем. Организация систематической переписки поможет сделать письменную речь действенным средством общения.

Заметка в стенгазету — это самый малый газетный жанр. Заметка — это сообщение о каком-то важном и новом событии или факте, интересном для читателей. Автор заметки сообщает, что произошло, когда, где, с кем, как, почему, выделяя при этом главную мысль. Основные требования к заметке: достоверность факта, его новизна, броский заголовок, точность и крат-

кость изложе  
к товарищам  
Работа по  
водится с 3 к  
ной и классн  
возможные  
заметок: выя  
плана, предл  
ляют новую з  
Учитель м  
работы по на  
1. Анализ  
ложенному на  
Учащиеся  
зета, и обсуж  
полняют зада  
изложения по  
на вопросы, а  
2. Анализ  
Этот боле  
активной мы  
проводить фр  
по рисункам,  
званий, выби  
ант. В ходе с  
сываются ис  
орфографиче  
щает вниман  
ний. После э  
зывает им ди  
речевого раз  
3. Рисова  
нию, написан  
отчета о раб  
4. Допись  
ке учителя, с  
Перечисл  
няется работ  
знакомства с  
нию эскизов  
по данной те  
В 4 клас  
они могут вы  
учителем, са  
соответствии  
В 5—7 к  
Заранее об  
В 5 классе  
который пиш  
11\*



кость изложения. Заметки в стенгазету предполагают обращение к товарищам по классу, школе.

Работа по составлению и написанию заметок в стенгазету проводится с 3 класса. Прежде всего школьники знакомятся со школьной и классной стенгазетами, читают в них заметки, определяют возможные темы. Затем проводят тщательный анализ одной из заметок: выясняют тему, соотносят каждую ее часть с пунктом плана, предложенного учителем, и, наконец, коллективно составляют новую заметку по этому же плану.

Учитель может использовать в 3 классе несколько вариантов работы по написанию заметок.

1. Анализ эскиза стенной газеты, написание заметок по предложенному началу и вопросам.

Учащиеся определяют, какому событию посвящена стенгазета, и обсуждают, о чем можно написать в нее. Затем они выполняют задание «Допиши заметку» по ее началу и вопросам для изложения последующего ее содержания. Ученики устно отвечают на вопросы, а затем пишут заметки.

2. Анализ рисунков и написание заметок на эти темы.

Этот более сложный вариант работы, требующий от учеников активной мыслительной и речевой деятельности, целесообразно проводить фронтально. Сначала организуется словарная работа по рисункам, затем дети коллективно придумывают варианты названий, выбирают темы заметки и устно рассказывают свой вариант. В ходе словарной работы и устных рассказов на доске записываются используемые слова и выражения. Затем проводится орфографическая подготовка, в процессе которой учитель обращает внимание учащихся на написание трудных слов и выражений. После этого ученики пишут заметки в тетрадях. Учитель оказывает им дифференцированную помощь в зависимости от уровня речевого развития.

3. Рисование эскиза стенгазеты по данному словесному описанию, написание заметки по теме, выпуск стенгазеты, составление отчета о работе над стенгазетой по вопросам.

4. Дописывание заметки по предложенному началу и подсказке учителя, о чем надо писать дальше.

Перечисленные варианты показывают, как постепенно усложняется работа по написанию заметок в стенгазету в 3 классе — от знакомства со стенгазетой и заметкой как таковыми к составлению эскизов газеты по словесному описанию, написанию заметок по данной теме с помощью учителя и выпуску своей стенгазеты.

В 4 классе повышается степень самостоятельности учащихся: они могут выбрать себе тему для заметки из числа предложенных учителем, самостоятельно составить план и написать заметку в соответствии с ним или используя дневниковые записи.

В 5—7 классах ученики узнают о роли редколлегии, которая заранее обсуждает эскиз будущей стенгазеты, ее тематику. В 5 классе учитель дает примерный структурный план заметки, который пишется на плакате или доске.



План заметки: 1) заглавие; 2) вступление; 3) основная часть (о чем хочешь рассказать); 4) заключение и вывод; 5) подпись.

Для раскрытия основной части заметки на конкретную тему учитель может дать готовый план или составить его вместе с учениками. В 7 классе ученики самостоятельно выбирают тему заметки, сами составляют план основной ее части и по нему пишут заметку без помощи учителя.

В средних классах продолжается начатая в 4 классе работа по выяснению, чем отличается заметка в стенгазету от письма, путем чтения и сравнения их текстов, планов. Учитель обращает особое внимание на возможность варьирования при изложении содержания основной части заметки, вступления и заключения. Например, он предлагает учащимся возможные варианты оформления заключительной части и формулировки вывода: «Я советую вам посмотреть этот фильм (прочитать эту книгу; поступать так же, как...; обязательно посмотреть эту выставку)»; «Очень интересно заниматься в кружке мягкой игрушки. Я там многому научилась»; «Этот смелый поступок подруги меня восхитил. Не знаю, смогла ли бы я так поступить» и т. д.

Тематика заметок в стенгазету в 5—7 классах разнообразна, например: «Как я работаю в мастерской», «Моя подруга» («Мой товарищ»), «Моя мама», «Интересный фильм», «Как мы готовимся к празднику», «Посещение театра», «Смелый поступок» и др.

Записка — особая форма письменной речи, необходимая в жизни. В 5 классе школы глухих дети учатся писать простейшие записки с вопросами, просьбами, сообщениями, извинениями, пожеланиями и т. п. Прежде всего учитель показывает образцы различных записок, обращает внимание на их краткость и лаконичность, объясняет, зачем и в каких случаях они нужны, приводит конкретные примеры таких ситуаций.

И. В. Колтуненко<sup>1</sup> рекомендует следующую последовательность в обучении глухих составлению записок:

1) знакомство с запиской как формой письменной речи, необходимой в жизни (анализ содержания записок и различных ситуаций их использования);

2) упражнения в понимании содержания различных записок, включающих выполнение каких-либо действий;

3) упражнения в написании записок (с вопросами, просьбами, сообщениями, поручениями и т. д.);

4) упражнения в написании ответов на полученные записки.

Пятиклассникам предлагается на плакате или доске план написания записки, который поможет понять ее структуру.

План записки: 1) обращение (имя того, к кому обращаешься); 2) вопрос, просьба, поручение, сообщение; 3) подпись; 4) дата.

Научить школьников писать записки можно через систему

<sup>1</sup> Колтуненко И. В., Носкова Л. П. Обучение русскому языку в 5—7 классах школы глухих. — М., 1982. — С. 50.



упражнений, путем частого их написания по различным поводам. Дети учатся писать записки в соответствии с полученным заданием: «Напишите записку подруге и пригласите ее на елку»; «Напишите записку учительнице с извинениями за плохое поведение на уроке»; «Сообщите родителям, когда вас отпустят на каникулы» и т. д. Школьники тренируются и в составлении письменных ответов на полученные записки.

**Деловые бумаги:** адрес к почтовому отправлению, объявление, расписка, заявление, автобиография.

Деловая речь отличается высокой стандартизацией. Поэтому процесс овладения официально-деловым стилем речи строится прежде всего на усвоении стандартов этого стиля, штампов, которые в нем приняты. Школьники учатся использовать особую официально-деловую лексику и фразеологию, синтаксические конструкции, свойственные этому стилю речи, общепринятые формы готового текста.

При изучении различных документов необходимо подчеркнуть то общее, что должно быть в каждом из них: название, изложение сути дела, дата и подпись автора (лица или организации).

Учитель должен рассказать о документах: что собой представляет документ по своему содержанию; какова типовая форма каждого из изучаемых документов; какой вид имеет конкретный типовой документ, с какой целью и когда пишется.

Методика работы над каждым документом идентична: сначала проводятся упражнения на наблюдения и анализ образцов, затем выясняется его назначение, далее следуют упражнения, направленные на точное воспроизведение готового текста, потом — на воспроизведение видоизмененное и, наконец, упражнения по созданию собственных текстов данного типа.

**Адрес к почтовому отправлению.** Это первый образец делового стиля, с которым знакомятся глухие учащиеся, и наиболее доступный для них, так как почтовые конверты имеют обычно стандартную форму с указанием последовательности данных об адресате и отправителе. Адрес — это надпись на почтовом отправлении (конверте, посылке и т. п.), где указываются место назначения (куда), получатель (кому) и отправитель (адрес отправления). Слева пишется индекс — шестизначное число, обозначающее номер почтового отделения адресата во всесоюзном списке почтовых отделений.

**Объявление.** Объявление — документ, извещающий о чем-либо, напечатанный в газете или вывешенный где-нибудь. В объявлении указываются: 1) название документа; 2) где; 3) когда; 4) что состоится; 5) автор объявления.

Объявление глухие школьники учатся писать в 5 классе. Учитель показывает образцы в официально-деловом стиле, объявления рекламного характера, составленные так, чтобы заинтересовать читателя, шутливые объявления. Целесообразно сопоставить тексты разных типов объявлений. Образцы объявлений представлены в школьном учебнике по развитию речи.



**Расписка.** Расписка — документ, который удостоверяет получение чего-нибудь. Она имеет следующую форму: 1) название документа; 2) кто получил; 3) от кого получил; 4) что получил (перечисляются ценности, количество которых пишется вначале цифрами, а затем — прописью); 5) цель получения; 6) дата; 7) подпись получившего.

Глухие учащиеся учатся писать расписку в 5 классе. Учитель для закрепления навыков предлагает писать расписку при каждом удобном случае (получили тетради, учебники, одежду и т. д.).

**Заявление.** Заявление — документ, который содержит официальное сообщение, просьбу одного или нескольких человек, адресованные организации или должностному лицу. Форма заявления: 1) кому; 2) от кого; 3) название документа; 4) изложение просьбы, сообщения; 5) опись прилагаемых к заявлению документов; 6) дата; 7) подпись.

В настоящее время обычна такая форма заявления:

Директору 1-й Ленинградской городской школы для глухих детей тов. ....

от Андреевой Елены, проживающей по адресу: Ленинград, ул. ...., д. 8, кв. 13.

#### Заявление

Прошу принять меня в 9 класс вверенной вам школы.  
20 августа 1989 г.

Е. Андреева

Заявление глухие ученики учатся писать в 6 классе. При работе над ним учитель обязательно должен обратить внимание на расположение его частей, на необходимость оставить слева поле для подшивки заявления. Отсутствие полей является типичной ошибкой. Ученикам сообщается также, что в заявлении следует избегать ненужной фразы: «Прошу не отказать в моей просьбе».

**Автобиография.** Обучение написанию автобиографии проводится в 7 классе. Автобиография — документ, в котором его автор описывает свою жизнь и деятельность в хронологическом порядке. Автобиография может быть краткая и полная. Основные требования к ее написанию связаны главным образом с полнотой сведений и лаконизмом выражений. Форма автобиографии: 1) название документа; 2) кто; 3) дата и место рождения; 4) краткие сведения о родителях; 5) краткие сведения об учебе (полное наименование всех учебных заведений, в которых учился); 6) краткие сведения о трудовой деятельности (место работы и должность в хронологическом порядке); 7) сведения об общественной работе; 8) краткие сведения о составе семьи; 9) дата написания; 10) подпись автора.



Следует обратить внимание учащихся на значение слова «автобиография» (сопоставить слова «автобиография» и «биография»); уточнить, чем определяется последовательность изложения фактов в тексте автобиографии, можно ли избрать какой-то иной порядок; какое значение при написании этого документа имеет указание мест и дат.

Таким образом, в условиях реализации в школе для глухих коммуникативной системы обучения языку особое внимание уделяется видам работ, несущим коммуникативную нагрузку. К этим видам относится написание отчетов, заявок на необходимые инструменты и материалы и плана предстоящей деятельности на уроках предметно-практического обучения, а также описание событий из жизни учащихся, написание писем и заметок в стенгазету, записок и деловых бумаг — на уроках развития речи. Именно благодаря названным видам работ школьники овладевают связной устной и письменной речью как средством общения. Каждый из этих видов является необходимым звеном всей системы работы по теме.

## **§ 5. ОБУЧЕНИЕ СОСТАВЛЕНИЮ РАССКАЗА И СОЧИНЕНИЯ**

### **Общие методические рекомендации по составлению рассказов и сочинений**

В соответствии с программными требованиями глухие школьники учатся составлять и писать рассказы и сочинения различных видов. Среди них особое место занимают рассказы по картинке или серии картинок. Существует несколько вариантов работы по картинке: описание картины; рассказ-повествование по серии картинок; рассказ-повествование по одной картине; восстановление событий, предшествующих (или последующих) событиям, изображенным на картине; рассказ по закрытой картинке.

Все перечисленные виды работ направлены на формирование у детей умения строить связное высказывание. В этом плане наиболее продуктивной является работа по восстановлению предшествующих или последующих событий, так как она требует собранности, творческого подхода и активизирует развитие письменной речи во всех ее функциях. По этой же причине полезно составление рассказа по его началу или окончанию, по опорным словам и особенно сочинения на заданную учителем тему.

Составление рассказа по деформированному тексту (с нарушением логики изложения) менее эффективно для развития самостоятельной связной речи, так как ученики составляют рассказ практически по готовому тексту. В то же время данный вид работы способствует развитию логического мышления, а наличие текста, особенно в сочетании с серией картинок, облегчает задачу составления правильного рассказа. Этот вид работы используется преимущественно в 1—2 классах.



Многолетние наблюдения за работой учителей в школе для глухих показали, что они часто недооценивают возможности детей. Это проявляется и в методике обучения: работа над рассказом строится в основном на использовании вопросов; учителя не дают ученику возможности раскрыть хотя бы один пункт плана, часто прерывают его; словарная работа либо отсутствует вообще, либо ведется беспорядочно; не проводятся подготовительные грамматические и лексические упражнения на материале темы будущего рассказа; практически отсутствуют самостоятельные письменные работы, исключая четвертные и годовые; недостаточно используются различные формы сотрудничества учащихся; не реализуется в полной мере дифференцированный подход; не создается атмосферы творчества, при которой каждый ученик стремится к активному участию в работе. Серьезным упущением является отсутствие преемственности в работе учителей начальных и средних классов. Названные недостатки существенно снижают качество устной и письменной связной речи глухих учащихся.

Ниже раскрывается методика работы по составлению рассказов различных видов. Следует подчеркнуть главное: работа над рассказом любого вида строится **без опоры на диалогическую речь** (вопросы). Учитель следит за логикой рассказа, используя указку для уточнения деталей картинки или подсказывая мысль, нужное слово, но не перебивает ученика вопросами. Вопросы могут быть заданы лишь для выяснения причинно-следственных связей между событиями и явлениями. Составлению рассказа предшествуют словарная работа, которая проводится в соответствии с логикой будущего рассказа, а также подготовительные лексические и грамматические упражнения на материале темы будущего рассказа.

Для активизации речевой и мыслительной деятельности учащихся следует создавать на уроках атмосферу творчества, используя различные формы организации их деятельности, а также осуществляя дифференцированный подход к ним. Роль учителя в создании такой атмосферы неизмеримо велика. Именно он постоянно побуждает учащихся не к механическому заучиванию готовых слов, предложений и текстов, а к созданию оригинальных высказываний. Он поощряет учеников за интересные мысли, творческое воображение, грамотность. Более того, сам принимает участие в их творческих поисках и становится как бы соавтором своих учеников. Ему интересно так же, как и детям. Учитель использует на уроке различные организационные формы: фронтальную работу с классом, работу с ведущим учеником, парами, бригадами, индивидуальную. При этом сначала используются формы совместных действий учителя с учащимися, затем — отдельные, затем — подражательные и, наконец, самостоятельные действия учащихся.

Учет групповых и индивидуальных особенностей детей, использование на уроках дифференцированных заданий и видов помощи также способствуют созданию творческой атмосферы в классе,

так как ка  
его возмож  
тель постоя  
в итоге по  
тельно.

Учитель  
работы, ма  
сказов на  
божаться  
способствуе  
рования св  
связной реч

Чрезвыч  
чественный  
вить учащи  
над новым  
сводить к  
анализа, уч  
с задачей  
снижки учато  
те анализа  
дели этим  
сочинений  
гих) замыс  
построении,  
ложения, в  
нивает он и  
тельные сре

После а  
и самостоя  
тель отбира  
ные ошибки  
которых вс  
вого плана  
ошибок.

Приведе  
ложений, к

1. Опре  
зируемых с  
ста и т. п.)

2. Обща  
3. Обоб

оформлени  
названия и  
мы; композ

4. Анал  
нальных) с

1 Ладыж  
русского язы



так как каждый ученик выполняет конкретную, соответствующую его возможностям и интересную для него работу. Поскольку учитель постоянно приучает учеников к самостоятельности, то у них в итоге появляется желание работать именно так — самостоятельно.

Учитель обязательно сочетает обучающие и самостоятельные работы, максимально использует написание учениками своих рассказов на черновиках. Это, во-первых, помогает учащимся освободиться от скованности при составлении рассказа, во-вторых, способствует выработке у них навыка самоконтроля и редактирования своих работ, а в целом — развитию письменной формы связной речи.

Чрезвычайно важное значение имеет проводимый учителем качественный анализ письменных работ, смысл которого — подготовить учащихся к переработке написанного ими текста и к работе над новым высказыванием. В связи с этим анализ работ нельзя сводить к анализу грамматических ошибок. Готовясь к уроку анализа, учитель определяет его конкретную цель в соответствии с задачей данного этапа обучения. Если, например, четвероклассники учатся писать сочинения на заданную тему, то в результате анализа работ необходимо выявить, в какой степени они овладели этим умением. Учитель отмечает соответствие содержания сочинений заданной теме, наличие оригинальных (на фоне других) замыслов, своеобразие в раскрытии темы и композиционном построении, умение развить и аргументировать высказанные положения, выразить свое отношение к описываемым событиям. Оценивает он и язык сочинений, используемые в них образно-выразительные средства.

После анализа организуется сначала коллективная, а затем и самостоятельная работа по редактированию написанного. Учитель отбирает из ученических работ отрывки, содержащие типичные ошибки и недочеты, или составляет специальные тексты, в которых встречаются недочеты как содержательного, так и языкового плана. Однако в них не должно быть более трех типов ошибок.

Приведем схему урока анализа ученических сочинений и изложений, которую предлагает Т. А. Ладыженская<sup>1</sup>:

1. Определение цели урока (подготовка к переработке анализируемых сочинений, исправлению ошибок, созданию нового текста и т. п.).

2. Общая оценка работ.

3. Обобщенный анализ содержательно-речевой стороны и оформления работ: полноты раскрытия темы и основной мысли; названия и объема сочинений; удачных подходов в раскрытии темы; композиционных форм; языковых особенностей.

4. Анализ одного-двух наиболее удачных (если есть — оригинальных) сочинений.

<sup>1</sup> Ладыженская Т. А. Связная речь // Методика развития речи на уроках Русского языка. — М., 1980. — С. 233.



5. Коллективное редактирование нескольких отрывков из сочинений (предварительно записанных на доске, размноженных на машинке и т. д.).

6. Работа учащихся по совершенствованию сочинения (в классе и дома).

Такая структура урока вполне приемлема в школе для глухих, но, естественно, в 1—3 классах этот анализ будет осуществляться в элементарном виде, доступном для детей данного возраста. Начиная с 4 класса и особенно в 5—7 классах целесообразно вести урок по предлагаемой схеме. Вместе с тем учитель может спланировать работу по анализу сочинений на несколько уроков и определить ее объем на каждом из них с учетом этапа обучения и степени подготовленности класса.

После краткого изложения основных методических рекомендаций рассмотрим методику работы над отдельными видами рассказов и сочинений.

### **Работа по картине или серии картинок**

Красочная, интересная по содержанию картина оказывает на детей глубокое эмоциональное воздействие, обогащает их мысли и чувства, побуждает к высказыванию. Для глухих школьников картина или серия картин является одним из самых доступных источников материала для сочинений.

В младших классах по картине составляются рассказы как описательного, так и повествовательного характера. Начиная с 4 класса по своему содержанию и качеству это в сущности уже не рассказы, а сочинения.

Для правильной и полной словесной передачи содержания картины глухие должны правильно выделить основные ее элементы, продумать все компоненты, которые нужно отразить в рассказе, правильно установив связи между ними. Они должны также дополнить то, что не изображено на картине, но подразумевается, а также разместить информацию в соответствии с логикой течения ситуации и правильно ее сформулировать.

При описании картины дополнение непосредственно воспринятого детьми должно быть значительно меньшего объема, чем при составлении повествования по ней. Для описания картины бывает достаточно лишь зафиксировать изображенные объекты и пространственные отношения между ними, при составлении же рассказа повествовательного характера необходимы все умения, перечисленные выше.

Для выработки этих умений глухие школьники должны прежде всего правильно организовать свою умственную деятельность — внимательно рассмотреть картину и попытаться понять ее основное содержание и только после этого наметить последовательность его словесной передачи, составить план будущего рассказа.

На уроках ППО глухие дети учатся соблюдать логическую последовательность в описании своей деятельности или выполненно-



го ими изделия. Это умение учащихся необходимо использовать в работе по картинам: учитель должен предусмотреть постепенный переход от описания детьми выполненной работы к составлению рассказов. В качестве примера рассмотрим вариант такого перехода в 1 классе:

Первый этап. Вскоре после урока ППО по теме «Изготовление гирлянды для елки» учащимся предлагается составить рассказ по трем картинкам, на которых изображены двое детей, делающих гирлянду на елку, в различные моменты их деятельности, по содержанию аналогичной той, что недавно выполняли сами школьники.

Второй этап. После лепки различных животных на уроках ППО учащимся предлагается составить связный рассказ по картинке с изображением мальчика, который заканчивает лепить из пластилина зайца, причем на столе видны все использованные им материалы и инструменты. Это более сложный этап работы, так как учащиеся в данном случае должны восстановить в памяти и описать все предшествующие события на основе личного опыта.

Третий этап. Учитель предлагает составить рассказ по картинке «Украшение елки», на которой изображены дети, занятые различными видами деятельности.

Аналогичные работы продолжают и в следующих классах. Они могут быть как обучающего характера, так и самостоятельные, которые должны преобладать начиная с 4 класса. В ходе обучающих работ можно сначала предложить детям вспомнить о том, как они сами выполняли действия, аналогичные изображенным на картинке. Затем учитель показывает картинку (или серию картинок) и предлагает рассказать, что на ней нарисовано. Выполнявшиеся ранее действия и их описание помогают рассказчикам соблюдать логику в изложении.

Постепенно детей подводят к пониманию того, что при передаче содержания картины невозможно лишь фиксировать воспринятое, а обязательно следует дополнять и объяснять то, что вытекает из изображенного на ней. Такая организация работы по серии картинок или одной картинке значительно облегчает составление описаний и рассказов без опоры на вопросы. Но при подготовке к уроку учитель должен тщательно продумать ход проведения словарной работы, подобрать слова и выражения, необходимые для составления рассказа.

Урок начинается с сообщения учителя о предстоящей работе с картиной. Ученики внимательно рассматривают ее. После этого проводится словарная работа. Учитель движением указки обращает внимание на предметы, действия, состояние действующих лиц (например, виноватое выражение лица, опущенная вниз голова и т. п.) и предлагает детям назвать, определить, рассказать о них. Если они не могут этого сделать, учитель объясняет сам и его сообщение записывается на доске.

После словарной работы ученики 1—2 классов коллективно составляют план или устный рассказ по предложенному учителем



готовому плану. В 3—4 классах они самостоятельно составляют план на листочках. Затем эти планы обсуждаются, лучшие пункты записываются на доске, и таким образом получается общий план. Затем можно провести подготовительные упражнения, например составить по данной картине словосочетания, а потом предложения из этих словосочетаний, определить род и число отдельных слов, подчеркнуть окончания и т. д.

По общему плану составляются варианты устного рассказа с использованием материала упражнений. Учитель руководит этим процессом, привлекая внимание к отдельным деталям картины, ненавязчиво учит высказывать свое отношение к ней и понимание ее. Преимущество работы без опоры на диалогическую речь заключается в том, что дети самостоятельно рассматривают и изучают картину. В результате и письменные высказывания получаются интереснее, выполняются более самостоятельно, чем при работе по схеме «вопрос — ответ».

При таком подходе картина действительно влияет на процесс формирования речи, направляет его, «поправляет ложный эпитет, приводит в порядок нестройную фразу, указывает на пропуск какой-нибудь части; словом, выполняет на деле легко то, что учителю на словах выполнить чрезвычайно трудно»<sup>1</sup>.

На уроках ППО школьники создают панорамы, макеты, аппликации и в процессе их изготовления усваивают понятия: первый, второй и третий планы (или передний и задний планы). Умение определять планы панорамы, макетов, аппликаций ученики используют при рассмотрении и описании обычной картинки. Важно выработать у них стереотип рассмотрения различных картинок, т. е. умение описывать их по одному плану.

Например, в соответствии с заданием в учебнике ученикам 3 класса предлагают рассмотреть на уроке развития речи картинку «На катке» и показать своему товарищу, какие предметы находятся на переднем, среднем и заднем планах. После этого ученики должны написать рассказ по картинке. На следующем уроке они выполняют аналогичную работу по картинке «Следопыты».

Описание картины чаще всего осуществляется по следующему плану: 1) название картины и ее автор; 2) первый план картины; 3) второй план картины и т. д.

В 4 классе часто используется сложный план, при составлении которого конкретизируется каждый из названных выше пунктов.

Описание картины. При составлении описания картинка в 1 классе после проведения словарной работы можно предложить детям прочитать написанный на классной доске образец описания данной картинки, проанализировать его, соотнести все его части с планом, после чего ученики будут описывать картинку в тетради самостоятельно. В 4 классе для описания выбираются довольно сложные картины, такие, как «Тройка» В. Г. Перова, «У дверей школы» Н. П. Богданова-Бельского, «Грачи прилетели»

<sup>1</sup> Ушинский К. Д. Родное слово // Собр. соч. — М.; Л., 1949. — Т. 6. — С. 268.

А. К. Саврасов  
развитию речи  
ний для работ  
Авторы учеб  
вом художнико  
С этой целью  
тать текст о  
учителю и др.  
художников, об  
анализируемой  
портрет художн  
Задания тако  
вуют уровню р  
развития и вос  
ники начинают  
ве художников,  
старших класса  
Такая работ  
классах, напри  
двойка» Ф. П.  
В 5—7 классах  
варианту план  
картины? Что  
изображено св  
описать, напри  
Чтобы нагл  
санию картины  
роль учителя  
трудничества  
приведем прим  
школы» Н. П.  
плана уроков:  
1. Организа  
2. Сообщен  
3. Беседа.  
ник). Учитель  
Как жилос  
Все ли дет  
4. Выполне  
Скажи ре  
речи.  
Скажи реб  
5. Рассмат  
детьми своего  
6. Чтение  
7. Беседа  
Ученики,  
вопросы:



А. К. Саврасова, «Свидание» В. Е. Маковского. В учебнике по развитию речи (М.: Просвещение, 1988) приведена система заданий для работы по этим картинам.

Авторы учебника предлагают знакомить учеников с творчеством художников в доступной для них форме уже в 4 классе. С этой целью в учебнике даны разные варианты заданий: прочитать текст о художнике, задать по тексту вопросы товарищу, учителю и др. В этих заданиях имеются сведения о годах жизни художников, об основной тематике их творчества, дате написания анализируемой картины. (Учитель по просьбе детей показывает портрет художника, репродукции некоторых его картин.)

Задания такого рода, их содержание и объем вполне соответствуют уровню развития четвероклассников и даются для общего развития и воспитания у них интереса и любви к живописи. Ученики начинают самостоятельно искать новые сведения о творчестве художников, что важно для успешного обучения в средних и старших классах.

Такая работа обязательно должна быть продолжена в средних классах, например при описании таких картин, как «Опять двойка» Ф. П. Решетникова, «Аленушка» В. М. Васнецова и др. В 5—7 классах учащиеся могут описывать картину по другому варианту плана — описанию от центра: «Кто находится в центре картины? Что изображено слева от центра? справа от центра? Что изображено сверху от центра?» и т. д. По такому плану можно описать, например, картину Н. А. Ярошенко «Заклученный».

Чтобы наглядно продемонстрировать методику работы по описанию картины с использованием материала школьного учебника, роль учителя в организации и применении различных форм сотрудничества детей (с ведущим учеником, парами, фронтально), приведем пример работы по теме «Описание картины «У дверей школы» Н. П. Богданова-Бельского» (3 часа) в виде развернутого плана уроков:

1. Организационный момент.
2. Сообщение темы урока.
3. Беседа. Беседу ведет «маленький учитель» (ведущий ученик). Учитель дает ему карточку с вопросами:  
Как жилось детям бедняков в нашей стране в прошлом?  
Все ли дети могли учиться в школе?
4. Выполнение поручений учителя, воспринятых на слух:  
Скажи ребятам, чтобы они приготовили книги по развитию речи.  
Скажи ребятам, чтобы открыли книги на странице ... и т. д.
5. Рассматривание картины «У дверей школы» и выражение детьми своего отношения к ней.
6. Чтение текста о художнике из учебника.
7. Беседа о художнике. Работа парами.  
Ученики, работая в паре, самостоятельно задают друг другу вопросы:



Кто написал картину «У дверей школы»?  
Когда родился Богданов-Бельский?  
Когда он написал картину «У дверей школы»?  
Когда умер художник?  
Что изображал художник на своих картинах?  
Учитель оказывает помощь слабым ученикам в построении вопросов.

8. Определение планов картины. Ученики определяют два плана картины, показывают и называют предметы на каждом из них.

9. Словарная работа. Учитель движениями указки показывает на детали картины, а ученики, используя словарь из учебника, говорят предложениями о том, что он им показывает.

Приведем фрагменты словарной работы на уроке.

Учитель показывает на картине фигуру мальчика:

— Это мальчик. Говорите предложением.

— На первом плане картины изображен мальчик.

Учитель показывает на картине мальчика (одежду, котомку, торбу, палку).

— Это нищий мальчик. Наверное, он сирота.

— Он просит милостыню, собирает подаяние.

Учитель показывает указкой на лохмотья одежды.

— Мальчик одет в лохмотья.

Учитель показывает на лапти.

— Это лапти.

— Скажите по-другому. Смотрите!

Учитель показывает указкой на ноги, на мальчика и на лапти.

— На ногах у мальчика лапти.

Учитель показывает указкой, какие лапти:

— Посмотрите еще!

— На ногах у мальчика старые и рваные лапти. И т. д.

10. Обобщающая беседа.

Как называется картина?

Почему художник так назвал ее?

Какими красками Богданов-Бельский написал картину «У дверей школы»?

Какие это краски — радостные или грустные?

Какое настроение передает художник в своей картине?

11. Устное описание картины по плану. Ученики используют план описания, словарь из задания 5 и основу описания из задания 6. Вызванный к доске ученик, водя указкой по картине, устно описывает ее. Учитель следит за логикой рассказа, четким движением указки по картине помогая ученику. Он не прерывает его рассказ вопросами, побуждая внимательно изучать саму картину.

12. Запись описания картины. Учитель напоминает, что каждая часть рассказа пишется с красной строки, просит внимательно проверять по учебнику, как пишутся слова.

13. Самопроверка и взаимопроверка работ. Ученики проверяют свою работу, а потом работу товарища.

Рассказ-повествование по картине. При составлении по картине рассказа повествовательного характера учащиеся должны проявить фантазию, творческое воображение. Они

могут как бы  
было раньше и  
раскрыть взаи  
тине; отразить  
вующих лиц.  
ний по картин  
восстановление  
Рассказ  
Каждая из та  
Расположенны  
ученикам поня  
событий, стру  
нию плана (оз  
ветствии с пл  
Работа по  
се, когда уче  
учатся размещ  
сти. С. А. Зы  
в следующем  
ученикам  
ставить остал  
ученикам  
вить картинк  
на классн  
тятся прямоу  
рисуют в эти  
После это  
нию рассказ  
детям пре  
передается с  
ники самост  
предлага  
нажами, и  
показыва  
ске тыльной  
пишут, что  
картинки н  
или написа  
В 4 кла  
содержания  
может быт  
как, напри  
по развити  
картинок с  
му выполн  
При об  
риваются  
Зыков



могут как бы расширить содержание картины, рассказать, что было раньше или позднее изображенного на ней; более глубоко раскрыть взаимоотношения персонажей, изображенных на картине; отразить в своих рассказах предполагаемые диалоги действующих лиц. Виды работ по составлению рассказов-повествований по картине: рассказ по серии картинок, по одной картинке, восстановление предшествующих и последующих событий.

Рассказ-повествование по серии картинок. Каждая из таких картинок является структурной частью целого. Расположенные в логической последовательности, они помогают ученикам понять все содержание серии, так как отражают ряд событий, структуру повествования, облегчают работу по составлению плана (озаглавливанию картинок) и самого рассказа в соответствии с планом.

Работа по серии картинок начинается в подготовительном классе, когда ученики еще не могут составить по ним рассказ, но учатся размещать их в определенной логической последовательности. С. А. Зыков предложил выполнять работу по серии картинок в следующем порядке<sup>1</sup>:

ученикам дается первая картинка из серии и предлагается представить остальные в логическом порядке;

ученикам дается центральная картинка, надо найти и расставить картинки с предшествующими и последующими событиями; на классной доске вывешивается одна картинка, а рядом чертятся прямоугольники для изображения возможных событий, дети рисуют в этих прямоугольниках.

После этого С. А. Зыков рекомендует переходить к составлению рассказа по серии картинок, постепенно усложняя работу:

детям предлагается рассмотреть картинки, содержание которых передается одним-двумя предложениями; под каждой из них ученики самостоятельно пишут, что видят на ней;

предлагаются для рассмотрения картинки с несколькими персонажами, и по каждой из них ученики пишут 3—4 предложения;

показывается центральная картинка, остальные висят на доске тыльной стороной; школьники сначала рисуют, а в дальнейшем пишут, что могло происходить до и после главного события; затем картинки на доске поворачиваются, и дети видят, кто нарисовал или написал правильно, а кто ошибся.

В 4 классе ученикам предлагают серии картинок различного содержания. Степень самостоятельности учащихся при этой работе может быть различной. Если это завершающая работа по теме, как, например, задание 9 («Осенние работы в саду») из учебника по развитию речи, то ученики могут написать рассказ по серии картинок самостоятельно, так как достаточно подготовлены к этому выполнением всех предыдущих заданий.

При обучающей работе по серии картинок сначала рассматриваются картинки, организуется словарная работа последова-

<sup>1</sup> Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку.— М., 1977.— С. 173.



тельно по каждой из них (методика описана выше), затем составляются план и в соответствии с ним устный и письменный рассказы.

В средних классах школьники тоже пишут сочинения-повествования по серии картинок. Методика работы аналогична описанной, но серии картинок подбираются с более сложным содержанием. Чаще, чем в 4 классе, ученики составляют индивидуальные планы сочинений, пишут работы самостоятельно. При написании сочинения обучающего характера в процессе словарной работы и составления вариантов устных сочинений педагог дает образцы различных сложных синтаксических конструкций, учит включать в письменные работы предполагаемые диалоги действующих лиц, обращает внимание на их правильную запись.

**Рассказ-повествование по одной картине.** Как уже отмечалось, в школе для глухих при составлении рассказа повествовательного характера может использоваться одна сюжетная картинка. Уже в 1 классе ученики по описанной выше методике составляют устный рассказ из 8—10 предложений и с помощью учителя дают ему название.

С каждым годом степень самостоятельности учащихся в работе по картинкам возрастает, усложняется содержание рассматриваемых картинок, значительно увеличивается объем рассказов. К урокам развития речи учитель должен подходить творчески и строить их с учетом поставленной цели, возможностей учащихся, места конкретного урока в общей системе своей работы.

Примерный план урока по составлению рассказа-повествования:

1. Сообщение темы.
2. Рассматривание картины.
3. Словарная работа.
4. Озаглавливание рассказа.
5. Выполнение грамматических упражнений на материале картинки, подготавливающих к связному рассказу.
6. Составление плана: а) составляется коллективный план; б) составляются индивидуальные планы; в) коллективно обсуждается и составляется единый план; г) записываются индивидуальные планы.
7. Устное сочинение (может отсутствовать для всех учащихся или только для сильных).
8. Написание сочинения.
9. Самопроверка работ (взаимопроверка).

В 5—7 классах при работе над сочинением-повествованием по одной картинке следует чаще давать учащимся возможность составлять индивидуальные планы, затем их обсуждать и составлять единый вариант, а также разрешать писать сочинения по индивидуальным планам. Следует также чаще использовать написание сочинения на черновике и его редактирование.

Рассказ по закрытой картинке. Работа по закрытой картинке в школе для глухих проводится с 1 класса с целью



развития разговорной речи и включает три этапа. Методика этой работы подробно раскрыта выше в главе «Методика развития разговорной речи».

Для развития связной речи закрытую картинку можно использовать со 2 класса, а серию закрытых картинок — с 3—4 классов, что и будет являться четвертым этапом.

Эта работа продолжается и в 5—7 классах. Непременным условием ее эффективности является логика вопросов учащихся и ответов учителя. Содержание картинки должно раскрываться от общего к частному. Во 2 классе ученики выясняют содержание картинки, записывают ответы, делают рисунки, а затем описывают картинку, еще не сравнивая рисунки с оригиналом. Описание составляется на основе словесных ответов учителя на вопросы и выполненных рисунков, что очень трудно для детей, но необходимо. При выполнении такого вида работы глухим школьникам становится очевидной роль каждого слова: они рисуют и описывают в рассказе только то, что назвал учитель.

В 3 классе школьники учатся писать рассказ по закрытой картинке или серии закрытых картинок и без предварительных зарисовок с помощью учителя. Несколько учеников рассказывают свой вариант устно, а все остальные им помогают.

Можно использовать и такой вариант: один ученик у стола учителя рассказывает содержание закрытой картинки. Учитель за его спиной открывает и показывает картинку всем остальным ученикам, они проверяют по ней правильность рассказа своего товарища.

Восстановление предшествующих или последующих событий начинается в 1 классе. Сначала это может быть рассказ в рисунках, придумывание названия для него и подписей к рисункам с помощью учителя. В дальнейшем ученики 1 класса при восстановлении предшествующих или последующих событий после написания заголовков к рисункам составляют по ним рассказ. Этот вид работы продолжается во всех начальных классах.

В 4 классе используют более сложный вариант. Например, ученикам предлагают рассмотреть картинку, подумать, что будут делать завтра дети, изображенные на ней (уйдут на каникулы), и сделать несколько зарисовок последующих событий. Затем каждый из учеников должен подписать рисунки своего товарища, а ему передать свои и проверить, как тот их подписал. После этого ученики составляют устный рассказ по рисункам товарища, придумывают к нему заглавие, выполняют упражнение с использованием слов и выражений по теме рассказа и в итоге записывают составленный по рисункам рассказ.

В 3 и 4 классах можно предложить ученикам рассказать о последующих или предшествующих событиях без предварительных рисунков. После устного рассказа детей по картинке учитель рисует на доске слева или справа от картинки прямоугольник и предлагает рассказать о тех событиях, которые произошли раньше



или позже изображаемых. Несколько учеников дают свои варианты описания этих событий, остальные с помощью учителя выбирают лучший вариант, составляют по нему план. Затем один или двое устно повторяют рассказ и, наконец, все пишут рассказы по составленному плану. Сильным ученикам можно разрешить самостоятельно составить план и написать по нему рассказ.

Восстановление предшествующих и последующих событий — наиболее распространенный вид работы над сочинением-повествованием по картинке в средних классах. Методика работы аналогична описанной для 4 класса.

**Рассказ по данному началу.** Составление рассказов по их началу или концу, а также по опорным словам относится к тем видам работ по развитию связной речи, которые требуют творческого воображения. Работа над рассказом по его началу активизирует жизненный опыт учащихся, обогащает представления об окружающем мире.

Чтобы составить рассказ по его началу, ученики должны наметить сюжетную линию. Начало рассказа содержит завязку событий, повествование о которых ученики должны последовательно продолжить, раскрыть, когда и как совершались дальнейшие события.

Целесообразно использовать при выполнении таких работ сюжеты ранее прочитанных рассказов. Дети читают предложенное им начало и вспоминают, что этот рассказ они когда-то читали. Далее они либо делают рисунки, отражающие дальнейший ход событий, либо устно рассказывают свои варианты, затем составляют план — коллективно или индивидуально. Как и при восстановлении предыдущих и последующих событий по картинке, здесь используются различные варианты работы в зависимости от возможностей учащихся, на основе их свободных связных высказываний, без ограничения их творчества вопросами учителя. Начало рассказа может сопровождаться иллюстрацией.

Примерный план урока на тему «Составление рассказа по данному началу»:

1. Вступительная беседа (если есть в ней необходимость). В процессе ее проводится словарная работа и активизируются знания детей по теме.
2. Чтение начала рассказа учащимися.
3. Определение учащимися места приведенного отрывка в рассказе (начало, середина или окончание).
4. Беседа по содержанию данного начала и словарная работа (если есть иллюстрация, то с ее использованием).
5. Зарисовки детей по содержанию последующих событий (или: определение количества будущих рисунков и их содержания, а затем либо зарисовки, либо составление плана без зарисовок).
6. Озаглавливание рисунков или составление плана (коллективного или индивидуальных).
7. Выполнение подготовительных упражнений на речевом материале темы.

8. Устно  
кам или пл  
9. Напи  
чала на чер  
10. Сам  
В 4 и 5  
ному нача  
рассказыва  
выбирают  
будут писа  
вижуальным  
устному, то

### Рассказ

концу стро  
сложнее, т  
бы в обрат  
о том, что

В связи  
ется в шко  
в средних.

развития с  
ников особ  
темы «Зим  
дания, пост  
занятиях д  
ствующий  
написать ра  
в учебнике

В данн  
шествующи  
неный опы  
слова и вы

### Рассказ

опорным  
серией кар  
о чем буду

Опорны  
жающие те  
они даются  
пользованы  
слова (в н

Наприм  
картинок,  
вой картин  
жарко, пи  
словарной  
довательно  
опорные с



8. Устный рассказ о последующих событиях по своим рисункам или плану (может отсутствовать).

9. Написание рассказа (с 4 класса целесообразно писать сначала на черновике).

10. Самопроверка работ (взаимопроверка).

В 4 и 5—7 классах ученики составляют рассказ по приведенному началу без опоры на картинку или свой рисунок. Они устно рассказывают собственные варианты дальнейших событий, затем выбирают лучший из них и составляют общий план, по которому будут писать рассказ. Им разрешается писать рассказы и по индивидуальным планам. Письменный рассказ может предшествовать устному, тогда сочинения получаются более разнообразными.

**Рассказ по данному концу.** Составление рассказа по данному концу строится аналогичным образом, но эта работа несколько сложнее, так как учащимся приходится излагать события как бы в обратном порядке. Например, ребенок рассказывает сначала о том, что он принес щуку домой, а уже потом — как ее поймал.

В связи с этим работа над рассказом по его концу используется в школе глухих преимущественно с 4 класса и продолжается в средних. Она может быть включена учителем в общую систему развития связной речи таким образом, что не вызовет у школьников особых затруднений. Например, в 4 классе при изучении темы «Зима наступила» ученики, выполняя самые различные задания, постепенно накапливают знания о зиме, жизни природы, занятиях детей в зимний период, у них формируется соответствующий словарь по данной теме. А в итоге им предлагается написать рассказ «Помогли птицам» — по его концу, приведенному в учебнике.

В данном случае учащиеся восстанавливают события, предшествующие изложенным в учебнике, опираясь на свой жизненный опыт и наблюдения и используя ранее усвоенные по теме слова и выражения.

**Рассказ по опорным словам.** При составлении рассказа по опорным словам необходимо сопровождать их картинкой или серией картинок, чтобы дети могли лучше представить себе то, о чем будут рассказывать.

Опорные слова — это слова, передающие главные мысли, отражающие тему и основное содержание будущего рассказа. Обычно они даются в той последовательности, в которой должны быть использованы. В качестве опорных обычно предлагаются отдельные слова (в начальной форме) и словосочетания.

Например, в учебнике для 2 класса помещена серия из шести картинок, к каждой из которых даны опорные слова. Так, к первой картинке относятся слова: снежная зима, сугробы, снежки, жарко, пить, есть. В процессе анализа содержания картинок и словарной работы ученики с помощью учителя определяют последовательность происходящих событий и включают в свою речь все опорные слова. Уточняя конкретные детали картинки и соотнося с



ними опорные слова, школьники осмысливают значение слов и включают их в предложения.

После проведения словарной работы учащиеся составляют план рассказа, а затем выполняют подготовительные грамматические упражнения: составляют по картинкам предложения с опорными словами; дописывают предложения, используя рисунки в книге, и т. д. При этом учитель оказывает учащимся помощь с учетом их индивидуальных возможностей.

Иногда эти упражнения можно предложить в качестве домашнего задания. Тогда на следующем уроке обязательно проводится фронтальная проверка их выполнения, после чего составляется устный рассказ по опорным словам и серии картинок, по плану или без него, с использованием материала подготовительных упражнений. Учитель, используя указку, помогает рассказчику изложить свой вариант, не прерывая его и не нарушая хода его мыслей. Затем каждый пишет рассказ самостоятельно. Учитель помогает слабым ученикам строить предложения путем соотнесения опорных слов с деталями картинки и постановки грамматических вопросов.

Вместо картинок можно предложить учащимся использовать опорные слова, знакомые из ранее прочитанного рассказа. Ученики вспоминают события, описанные в этом тексте, и составляют свой вариант, употребляя опорные слова.

**Рассказ по деформированному тексту.** Составление рассказа по деформированному тексту проводится с целью научить детей связно и логически последовательно излагать события, правильно оформлять написанное. Творческие возможности этого вида работы невелики, поэтому он используется достаточно ограниченно, прежде всего в тех случаях, когда учащиеся испытывают трудности в изложении логики событий и в построении предложений.

В начальных классах школы глухих при составлении рассказа используется деформированный текст, в котором нарушена последовательность событий. Для средних классов предлагаются деформированные тексты, в которых нарушены и логика событий, и связи слов внутри предложений.

Деформированный текст, как правило, сопровождается серией картинок.

Ученики сначала рассматривают картинки, устанавливают их последовательность. Учитель проводит словарную работу по каждой из них. Движением указки он показывает детали картинок, действия персонажей, а дети их называют. В случае затруднения учитель им помогает.

Затем школьники читают деформированный текст и сообщают, что в нем все перепутано. По заданию учителя и с его помощью учащиеся устно устанавливают порядок предложений, относящихся к каждой картинке. В 1—2 классах можно деформированный текст написать на доске, на полосках бумаги. Представленные таким образом предложения легко использовать при составлении правильного текста.



Ученики должны не механически подбирать предложения, а осмысленно составлять рассказ. Недопустимо, например, выбирать из текста все предложения к первой картинке, а затем определять их порядок. Ученики должны сразу следить за логикой событий в рассказе и последовательно их излагать, опираясь на серию картинок.

Правильно составленный текст записывают на доске, ученики его читают, и текст закрывается. Учащиеся пишут в тетрадях рассказ. В случае затруднения учитель оказывает помощь: показывает на картинке конкретную деталь или действие, а ученик находит в тексте соответствующее предложение.

При работе с деформированным текстом может быть использован ранее прочитанный рассказ. В этом случае ученики вспоминают события, описанные в этом рассказе, и устанавливают их последовательность.

**Сочинение на данную учителем тему.** В начальных классах школы для глухих начинается работа по написанию сочинений на данную учителем тему. Термин «сочинение» вводится только в 4 классе, а до этого ученики пишут рассказы. Сочинения на данном этапе обучения — это «...рассказы, описания на темы из жизни детей, окружающей действительности, но содержащие обобщения или долю фантазии»<sup>1</sup>.

Это трудный вид работы, и подготовка к нему начинается с 1 класса, когда дети учатся описывать основные события дня. Во 2 классе они устно и письменно рассказывают об экскурсиях, используя записи и зарисовки, сделанные до экскурсии и во время нее. Кроме того, они могут рассказать о ней по аналогии с образцом. Например, в учебнике школьники читают о посещении зоопарка и отвечают на вопросы: «Был ли ты в зоопарке? Какие животные живут в зоопарке?» После этого они аналогичным образом описывают свою экскурсию в зоопарк.

Во 2 классе учащиеся описывают также интересные события, которые произошли в их жизни (в школе и дома). Постепенно эти описания усложняются, а их тематика расширяется, ученики начинают сравнивать и обобщать (пишут о природе, о своих занятиях и развлечениях в разные времена года и т. д.). Все это приближает их рассказы к сочинению.

В 3 классе учащиеся пишут рассказы на тему, данную учителем или выбранную самостоятельно, по плану, предложенному учителем или коллективно составленному. Например, после изучения текста «Зима бывает разная» третьеклассники получают задание написать о зиме в их местности по данным вопросам.

Это задание требует умения наблюдать за природой, сравнивать, выделять из общих признаков зимы те, которые характерны именно для данной местности, и т. д. Выполнение такого задания невозможно без развития у глухих школьников способности к на-

<sup>1</sup> Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. — М., 1977. — С. 175.



людению, анализу, сравнению и обобщению. «При переходе к сочинению детям предстоит преодолеть существенную трудность, состоящую в том, что, отправляясь от конкретности, от реальности, данной в ощущениях и выраженной в словах, надо подняться до обобщения, допустить элементы творчества»<sup>1</sup>, — так очень точно определил суть этого процесса С. А. Зыков.

Ученикам, естественно, все это не объясняется, просто в процессе изучения различных тем по развитию речи они постепенно переходят от рассказа к сочинению. Например, в 4 классе написанию сочинения на тему «Как я провел летние каникулы» может предшествовать большая подготовительная работа: чтение рассказов о летнем отдыхе детей; составление предложений и рассказа по серии картинок на эту же тему; выполнение грамматических упражнений различного характера на речевом материале темы; ответы на вопросы о летних каникулах и т. п. Затем детям предлагается нарисовать, что они делали летом, подписать рисунки, написать по ним сочинение о своих каникулах.

В 4 классе ученики рассказывают об экскурсии по плану, более того — пишут рассказ по плану на основе наблюдений за работой людей, за природой и животными. Эти рассказы по существу становятся сочинениями на данную учителем тему («Моя работа в саду осенью», «Золотая осень»). Кроме темы может быть предложен и готовый план, или же ученики составляют его сами (коллективно и индивидуально). В дальнейшем тему сочинения из двух-трех предложенных учителем могут выбрать и сами ученики. Каждому сочинению на данную тему должна предшествовать подготовительная работа — сбор и накопление материала, обеспечение грамотности письма, для чего проводятся различные упражнения на речевом материале темы.

Учащиеся 4 класса начинают писать с помощью учителя сочинения с элементами описания и рассуждения, используя собственный опыт и отрывки из прочитанных рассказов. Например, в сочинении «Весенний лес» они описывают лес на основе своих наблюдений и рассказов Г. Скребницкого.

Для выработки навыков не только изложения, но и рассуждения, обоснования своих мыслей проводятся специальные упражнения, например: «Расскажи, какое время года ты любишь больше всего. Объясни, почему». При этом даются опорные предложения: Больше всего я люблю лето, потому что летом можно ходить в походы; Самое хорошее время года — лето, потому что летом можно купаться и загорать; Больше всего я люблю зиму за то, что зимой праздник — Новый год, и т. д. Учитель должен постоянно требовать от детей обоснования их ответов на всех уроках, в том числе и при выполнении упражнений по теме, предшествующих написанию сочинения с элементами рассуждения. Следует ежедневно побуждать учащихся обращаться друг к другу с просьбой: Объясни, почему ты так думаешь. Докажи, или говорить: Я сомне-

<sup>1</sup> Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. — М., 1977. — С. 175.



ваюсь, что ты прав; Я не верю, что было так, как ты говоришь, и т. п.

Для того чтобы научить школьников писать сочинение с элементами рассуждения, необходимо показать образец такой работы. Например, им предлагается прочитать следующий текст:

Вера Васильевна предложила детям написать рассказ на тему «Куда я хочу поехать летом». Лучше всех написал рассказ Коля. Вот его рассказ: «Летом я хочу поехать в спортивный лагерь. В лагере очень много ребят, поэтому там весело. Около лагеря течет широкая река, а я люблю купаться и загорать.

Ребята каждый год помогают колхозникам сушить и убирать сено. А я так люблю душистый запах свежего сена!

В лагере ребята часто ходят в туристские походы. Это очень интересно. Вот поэтому я с удовольствием поеду в лагерь».

После чтения этого текста учащимся задается вопрос: Как объясняет Коля, почему он хочет поехать в спортивный лагерь? И только после ответа на этот вопрос ученикам предлагается задание написать рассказ о том, куда они хотят поехать летом, и объяснить, почему.

В средних классах обучение глухих написанию сочинений всех названных выше видов продолжается. Наряду с этим школьники учатся писать сочинения-отзывы о прочитанных книгах, сочинения-характеристики персонажей из прочитанных произведений, сочинения на свободную и литературную тему.

Важно подчеркнуть необходимость преемственности в работе учителя средних классов с начальным звеном прежде всего в продолжении развития связной речи глухих без опоры на диалогическую, в переходе от составления ими маленьких рассказов к написанию подлинных сочинений.

В средних классах ученики знакомятся с такими терминами, как «тема сочинения», «основная мысль сочинения». И. В. Колтуненко предлагает дать учащимся 6 класса следующую памятку:

#### «Как работать над сочинением

1. Обдумай тему сочинения.
2. Составь план.
3. Выясни основную мысль рассказа и запиши ее.
4. Обдумай содержание предстоящего сочинения по плану.
5. Напиши по плану черновик сочинения, проверь, раскрыта ли тема, и дополни те части, которые раскрыты недостаточно. Проверь, есть ли грамматические ошибки, и исправь их, особенно обрати внимание на связь слов в предложениях.
6. Перепиши сочинение начисто с соблюдением красной строки<sup>1</sup>.

В 6 классе ученики начинают писать сочинения-отзывы о прочитанных книгах. Для этого прежде всего требуется понимание произведения и наличие определенного мнения о нем. Ученики в своих сочинениях должны раскрыть тему произведения, выделить

<sup>1</sup> См.: Колтуненко И. В., Носкова Л. П. Обучение русскому языку в 5—7 классах школы глухих.— М., 1982.— С. 79—80.



его главную мысль, выразить индивидуальное отношение к происходящему. Эти сочинения включают в себя элементы рассуждения, поскольку школьники высказывают свое мнение (выдвигают тезис), обосновывают его (доказывают) и делают вывод.

Подготовка к составлению отзыва о прочитанном начинается в младших классах на уроках чтения, когда школьники отвечают на вопросы (Понравилась сказка или нет? Кто из героев понравился?), а несколько позднее аргументируют свое отношение к герою (Почему, чем понравился или не понравился герой?). Подобные высказывания оценочного характера создают основу для составления элементарного целостного отзыва о прочитанном произведении.

В 6 классе ученики пишут отзывы о произведениях, которые они хорошо знают и которые были проанализированы с помощью учителя. Прежде всего они отвечают на вопрос «О чем говорится (рассказывается) в данном произведении?», что помогает кратко раскрыть тему произведения и выделить его главную мысль. Е. А. Горбунова предлагает писать первые целостные отзывы по рассказам по следующему плану:

- «1. Какое произведение прочитано и кто его автор?
2. О ком это произведение? (или: Назови главных действующих лиц.)
3. О чем рассказывается?
4. Кто из героев понравился и почему?»<sup>1</sup>.

Отзыв составляется коллективно, но на последний вопрос ученики обязательно отвечают самостоятельно, так как должны выразить личное восприятие.

В средних классах отзыв ограничивается оценкой конкретного содержания, прежде всего элементарной характеристикой героев произведений. Такое требование соответствует уровню общего развития глухих и особенностям восприятия ими художественных произведений.

Сочинения на свободную тему глухие школьники начинают учиться писать в 7 классе, когда они уже владеют элементарными умениями работы над сочинением. Тема его может быть выражена в форме пословицы, крылатого изречения, афоризма.

Учитель должен объяснить учащимся, что пословица — тема предстоящего сочинения и, чтобы раскрыть ее, следует рассказать о каком-нибудь случае, факте, к которому можно применить данную пословицу. Сначала школьники устно рассказывают свои сочинения, которые затем тщательно обсуждаются. Главное внимание обращается на соответствие повествования теме и на его построение. При подготовке содержательной стороны сочинений на свободную тему необходимо провести работу, которая углубила бы понимание учащимися круга вопросов и понятий по этой теме.

<sup>1</sup> См.: Горбунова Е. А. Обучение глухих учащихся написанию сочинений-отзывов//Дефектология.— 1974.— № 6.— С. 48—49.



Уроки обучения сочинениям строятся в зависимости от их вида и класса, в котором они проводятся. Тем не менее в работе над сочинением, независимо от его вида, можно выделить три этапа:

1. Накопление материала (наблюдения, экскурсии, прогулка, рассматривание картинок, чтение художественных произведений, просмотр фильмов и т. п.).

2. Отбор, систематизация и расположение материала (беседы, обсуждение, выделение существенного, составление плана, отдельные записи, подготовка лексики).

3. Словесное, речевое оформление, т. е. составление связного текста, его запись, совершенствование, проверка и исправление ошибок самими учениками, проверка учителем.

Первый и второй этапы часто выходят за рамки урока написания сочинения. Так, накопление материала на основе экскурсии, прогулок, наблюдений и т. п. осуществляется часто задолго до написания сочинения, а непосредственно перед уроком собранный материал восстанавливается в памяти детей и систематизируется.

На уроках чтения, грамматики, развития речи, предшествующих написанию сочинения, усваивается лексика, ученики работают над изобразительными средствами языка, строят предложения, вводят в них новые слова и обороты речи. Учитель обязательно проводит орфографическую подготовку, включая в упражнения слова, которые могут встретиться в сочинении. Таким образом, урок, на котором составляется письменный текст сочинения, в большинстве случаев является итогом значительной работы, проведенной до него.

Несмотря на различия в подготовительной работе к сочинению, может быть дана общая схема построения таких уроков.

Схема урока написания сочинения:

1. Сообщение учителем темы и задач предстоящего сочинения, обсуждение их с учениками.

2. Беседа с целью упорядочения материала (если он был накоплен заранее, в процессе наблюдений) или его накопления (наблюдение предмета при описании, рассматривание картинки).

3. Составление плана (или его уточнение, дополнение, если работа над планом протекала на предыдущих уроках).

4. Речевая подготовка текста: составление устного сочинения, коллективного или индивидуального, с попутной записью опорных слов или образных выражений (если это необходимо); составление отдельных предложений или фрагментов связного текста; обязательная орфографическая подготовка.

5. Написание сочинения учениками на черновике или начисто. Наблюдение учителя за работой каждого ученика и оказание индивидуальной помощи.

6. Самопроверка, совершенствование написанного текста, исправление замеченных ошибок и недочетов.

Завершается работа над любым видом сочинения тем, что учитель читает отдельные сочинения, обосновывая их достоинства,



анализирует работы остальных учащихся, работает вместе со всем классом над типичными ошибками. (Схема урока анализа учебных сочинений приведена выше, см. с. 169.)

## § 6. ОБУЧЕНИЕ ИЗЛОЖЕНИЮ

### Виды изложений

Изложение — это письменный пересказ прочитанного текста. В методике преподавания русского языка изложение, так же как и сочинение, считается эффективным средством развития связной речи. Но в отличие от сочинения при написании изложения школьнику предлагаются в готовом виде тема, содержание, структура и словесное оформление рассказа. Задача его в том, чтобы логически последовательно, своими словами, без искажения смысла передать содержание прочитанного, используя новые слова и образные выражения из текста. В изложении ученик должен сохранить стиль предложенного текста, например сказки.

Виды изложений выделяются методистами с учетом различных критериев, поэтому существует ряд классификаций — Е. А. Бариновой, Т. А. Ладыженской, И. Д. Морозовой и др. Наиболее полная классификация принадлежит Т. А. Ладыженской, которая подчеркивает необходимость учитывать особенности воспроизводящей деятельности, лежащей в основе передачи содержания исходного текста. «Характер воспроизводящей деятельности, — отмечала Т. А. Ладыженская, — в свою очередь, зависит от объема исходного текста, от способа его восприятия, от того, насколько он знаком, от задачи, которая ставится перед воспроизведением, и т. д.»<sup>1</sup>.

И. Д. Морозова, опираясь на классификацию Т. А. Ладыженской, выделяет два наиболее значимых критерия классификации изложений: способ восприятия текста и характер его воспроизведения, которые позволяют «увидеть специфику, потенциальные возможности изложения как важного вида работы по развитию связной речи»<sup>2</sup>.

1 Сурдопедагогу важно знать, что в массовой школе изложения по способу восприятия исходного текста делятся на следующие виды:

1. изложения, в которых исходный текст воспринимается на слух (при чтении его учителем; в школе глухих учитель читает за экраном);
2. изложения, в которых текст воспринимается зрительно (при самостоятельном чтении текста детьми в книге или на доске; в школе для глухих это может быть еще и чтение с губ);

<sup>1</sup> Ладыженская Т. А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. — М., 1980. — С. 222.

<sup>2</sup> Морозова И. Д. Виды изложений и методика их проведения. — М., 1984. — С. 13.

3. изложения  
тельно (в шк  
использовани  
его чтением  
Восприяти  
классах, нагл  
тинками, ди  
представлен  
Учитывать  
приятия важ  
дятся переда  
го текста. В  
ние использу  
и для форм  
восприятия.

В началь  
ем дети чи  
восприятие с

По харак  
ет четыре ви  
1. подробн  
храняется т  
ности);

2. выборочн  
занную с оп  
тип и компо

3. сжатые,  
тип текста  
сохраняться

4. с творче  
содержание  
заменяется  
ся части и  
тип текста  
изменяться)

Каждый  
в общей си  
робном изл  
тему и осн  
языковых с  
и системат  
вые средств  
се работы  
материал,  
вать соде  
творческим



3. изложения, в которых текст воспринимается и на слух, и зрительно (в школе для глухих учитель читает текст без экрана, с использованием звукоусиливающей аппаратуры, а дети следят за его чтением по книге).

Восприятие текста может дополняться, особенно в начальных классах, наглядными средствами: иллюстрациями в учебнике, картинками, диапозитивами и т. д. Это помогает создать нужные представления у учащихся.

Учитывать при работе над изложением различные способы восприятия важно потому, что в дальнейшей жизни школьникам придется передавать содержание как прочитанного, так и услышанного текста. В средних и старших классах школы глухих изложение используется не только с целью развития связной речи, но и для формирования навыка чтения с губ и слухо-зрительного восприятия.

В начальных классах школы глухих при работе над изложением дети читают исходный текст самостоятельно, а повторное восприятие осуществляется на слух и зрительно.

По характеру воспроизведения текста И. Д. Морозова выделяет четыре вида изложений<sup>1</sup>: 4

1. подробные, т. е. передающие все подробности (при этом сохраняется тип текста, его композиционные и языковые особенности);

2. выборочные, т. е. воспроизводящие только часть текста, связанную с определенной темой (при этом изменяются, как правило, тип и композиция исходного текста);

3. сжатые, передающие только основное содержание (при этом тип текста в зависимости от степени и характера сжатия может сохраняться или изменяться);

4. с творческим заданием, в результате выполнения которого в содержание или композицию исходного текста вносятся изменения: заменяется лицо рассказчика, дополняется текст, переставляются части и т. п. (при этом в зависимости от характера задания тип текста и его языковые особенности могут сохраняться или изменяться). 1

Каждый из названных видов изложения занимает особое место в общей системе формирования навыков связной речи. При подробном изложении прежде всего формируется умение раскрывать тему и основную мысль высказывания с использованием готовых языковых средств, при выборочном — умение подбирать по книге и систематизировать материал к высказыванию, находить языковые средства для связи между его отдельными частями. В процессе работы над сжатым изложением школьники учатся обобщать материал, отделять главное от второстепенного и кратко передавать содержание прочитанного. Изложение с дополнительным творческим заданием приучает к самостоятельному определению 4.

<sup>1</sup> См.: Морозова И. Д. Виды изложений и методика их проведения. — М., 1984. — С. 13—14.



композиции высказывания, отбору и использованию языковых средств, подготавливает к созданию своих текстов.

2. Каждый вид изложения, естественно, по-разному влияет на развитие мышления детей. Анализируя текст при подробном изложении, учащиеся осмысливают причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Выборочное и сжатое изложения способствуют развитию абстрактного мышления. Наконец, изложения с творческим заданием развивают воображение и творческую мысль.

При работе над изложениями всех видов необходимо учитывать тип исходного текста (повествование, описание, рассуждение). Уже в начальной школе ученики практически начинают усваивать особенности каждого из типов текста. Соответственно они учатся писать подробное изложение по рассказу-повествованию, рассказу-описанию. В 5 классе глухие школьники пишут изложения текстов типа повествования и описания, а в 6 классе — с элементами рассуждения.

3. Кроме того, работа над изложением любого вида может включать различные грамматические задания, например в исходном тексте рассказ ведется от первого лица, а учащимся предлагается изложить его содержание от третьего лица. Исходный текст представляет собой описание, а ученикам дается задание написать изложение, употребить прилагательные. Цель таких заданий — привлечь внимание учащихся к правильному употреблению грамматических категорий. Выполнение их должно обеспечиваться ходом всей подготовительной работы.

III. Изложения также классифицируются по цели выполнения — обучающие и контрольные, они различаются не только целью, но и методикой проведения. При работе над обучающим изложением большое внимание уделяется анализу содержания, определению последовательности событий, составлению плана с помощью учителя. Учащиеся устно передают содержание текста, используя новые слова, написанные на доске. При этом учитель принимает меры по предупреждению ошибок.

2. При контрольном изложении учитель не оказывает детям никакой помощи, не проводит орфографической подготовки к письменной работе. Исследования Л. М. Быковой<sup>1</sup> показали, что в школе для глухих контрольные изложения целесообразно проводить систематически начиная со второго полугодия 4 класса. Это дает возможность учителю и ученикам увидеть достижения и недостатки, приучает детей к самостоятельному мышлению, повышает их интерес к письменным изложениям.

Понимая значение каждого из видов изложений, учитель планирует их проведение в определенной системе, с учетом типа текста, способа его восприятия и характера воспроизведения.

<sup>1</sup> См.: Быкова Л. М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов. — М., 1989.



## Методика обучения изложению

Многолетние наблюдения за работой учителей в школах для глухих показали, что в методике работы над изложением имеются серьезные недостатки. В ходе беседы, посвященной анализу текста, учителя часто не требуют от учащихся полных ответов на вопросы, не побуждают их к активной творческой работе над связной логической речью, над предложением. При проведении обучающих изложений опускаются составление плана, орфографическая подготовка к письменному изложению, необходимая помощь учащимся во время написания изложения, проверка ими своих работ.

В качестве существенного недостатка в методике работы над изложением следует отметить увлечение отдельных учителей устными и письменными пересказами по серии вопросов, в то время как пересказ по вопросам не соответствует естественным условиям речевого высказывания. Считаем необходимым подчеркнуть следующую мысль известного методиста М. Р. Львова: «Самостоятельным, зрелым должен считаться такой пересказ, который опирается не на серию вопросов по содержанию, а на цельное восприятие произведения, на знание его композиции, внутренних логических связей, на составленный план текста. В этих случаях пересказ будет вытекать из общей задачи передать содержание прочитанного, а не складываться из частных ответов на отдельные вопросы, не объединенные в сознании учащегося единой смысловой задачей»<sup>1</sup>.

Анализ письменных изложений глухих учащихся показывает их неумение передавать содержание прочитанного текста своими словами, самостоятельно строить предложения, бедность словарного запаса, отсутствие в речи синонимов и т. д., что является следствием указанных выше недостатков в работе учителей.

В соответствии с программой по развитию речи в школе для глухих работа над изложением начинается с 3 класса, когда школьники учатся писать подробные и сжатые изложения по плану. Подготовка к этой работе начинается с 1 класса на уроках чтения. Первоклассники воспроизводят содержание прочитанного рассказа в рисунках, находят в тексте предложения, соответствующие этим рисункам или иллюстрациям в учебнике, т. е. по существу составляют картинный план. Кроме того, они отвечают на вопросы по тексту, учатся с помощью вопросов объединять описываемые в рассказе события, объяснять их. Тогда же начинается работа над пересказом прочитанного.

Во 2 классе на уроках чтения дети учатся делить текст на части, составлять план рассказа, с помощью плана устно или письменно передавать содержание прочитанного, кратко или полно, устно или письменно отвечать на вопросы по тексту, опреде-

<sup>1</sup> Львов М. Р. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах.— М., 1987.— С. 367.



лять основное его содержание с помощью вопросов: О ком прочитали? О чем прочитали? На этих же уроках дети учатся перефразировать предложения из текста (Как сказать по-другому?). С этой целью полезно практиковать письменные ответы на вопросы в различных вариантах, т. е. учить детей отвечать на один и тот же вопрос по-разному, варианты ответов записывать на доске и обращать внимание детей на возможность варьирования.

На уроках развития речи в 1 и 2 классах ученики также читают различные рассказы, сказки, образцы детских рассказов, а затем устно и письменно отвечают на вопросы по их содержанию. Кроме того, в школьных учебниках встречаются весьма интересные задания по работе с текстом. Например, предложен текст:

Вова и Коля учатся в одной школе, но живут в разных домах. У Вовы дом девятиэтажный, а у Коли четырехэтажный. Девятиэтажный дом кирпичный. В девятиэтажном доме есть балконы, и в четырехэтажном доме тоже есть балконы. В Вовином доме два подъезда, и в Колином доме тоже два подъезда. Около дома Вовы игровая площадка. Около дома Коли тоже игровая площадка.

К тексту даны три задания, первое из которых следующее: «Опиши дом, в котором живет Вова». Выполняя это задание, дети учатся выбирать из текста материал по заданной учителем теме и излагать в логической последовательности. Выполнение задания такого характера как бы подготавливает детей к будущему выборочному изложению по рассказу-описанию.

Таким образом, все перечисленные выше виды работ на уроках чтения и развития речи являются непосредственной подготовкой к систематической работе над изложением, которая начинается в 3 классе на уроках развития речи. Вместе с тем на уроках чтения в 3 и 4 классах также продолжается работа над выработкой у учащихся умений делить текст на части и составлять план прочитанного, самостоятельно выделять основную мысль, отделять существенное от второстепенного и т. д. Все эти умения необходимы и при написании изложения.

Работа над изложением может быть эффективной только при условии тщательного подбора материала, вдумчивого чтения и анализа текста, обязательного проведения лексической и стилистической работы. Текст для изложения должен быть связан с реальной жизнью, понятен и интересен ребенку, невелик по объему, прост по композиции, написан литературным языком. Тексты для изложений учитель может брать из школьных учебников по развитию речи, чтению, а также из сборников текстов для изложений.

Работа над изложением строится по-разному, но тем не менее можно говорить об общих принципах ее построения. Рассмотрим примерный план работы над обучающим изложением:

1. Вступительная беседа. Она проводится с той же целью, что и на уроках чтения: обеспечить правильное восприятие основного содержания текста. В ходе беседы можно использовать различные



наглядные пособия: картинки и серии картинок, диапозитивы и т. д. В контекст разговора целесообразно включить новые слова и выражения из текста, объяснить и записать их на доске с необходимыми комментариями.

Вступительную беседу можно не проводить, если текст для изложения предельно прост и понятен учащимся.

2. Чтение текста учащимися проводится с целью первоначального знакомства с ним. Полезно перед чтением дать детям целевую установку, чтобы активизировать их мыслительную деятельность, например: «Прочитайте текст и подумайте, о ком и о чем в нем говорится»; «Прочитайте текст и подумайте, почему он так назван». Тогда сразу после чтения учащиеся отвечают на заданный ранее вопрос. По качеству ответов учитель может судить о степени понимания текста и с учетом этого строить дальнейшую работу.

В начальных классах школы для глухих допускается повторное чтение текста учителем с небольшими комментариями и использованием наглядных пособий (иллюстраций в книге, конструктивных картинок, аппликаций и др.).

3. Беседа по основному содержанию текста и словарная работа. Беседа должна строиться с учетом степени подготовленности учащихся и уровня их речевого развития. Цель ее — помочь глубже понять содержание текста, выяснить, что в нем главное, установить причинно-следственные связи и отношения, значение непонятных слов в контексте. Вопросы и задания по содержанию должны способствовать развитию мыслительной деятельности школьников и воспитывать у них определенные качества личности.

В ходе беседы следует побуждать учащихся использовать в своих ответах новые слова и выражения, находить их в тексте по заданию учителя: «Прочитайте, как об этом пишет автор». И тут же: «Как можно сказать об этом по-другому?»

4. Работа над языком — лексическими изобразительными средствами, отдельными предложениями. Беседа по содержанию органически переходит к работе над языком изложения. В процессе ее дети учатся употреблять синонимы, выделять образные слова и выражения, фразеологизмы, анализировать трудные предложения (сложные предложения, с прямой речью и др.), упражняются в перефразировании предложений, чтобы уметь пересказывать прочитанное своими словами.

В процессе выполнения заданий проводится работа по предупреждению возможных ошибок.

5. Работа над планом занимает важное место в подготовке к изложению. Составление плана помогает учащимся выделять основное в прочитанном рассказе, определять последовательность событий, точно формулировать заголовок. Выше отмечалось, что введение предметно-практического обучения значительно изменило и облегчило планирование речевой деятельности глухих учащихся. Основные варианты составления плана следующие:

а) текст читается по частям, и каждая его часть озаглавли-



вается. Это самый простой вариант составления плана, который уже для учащихся 3 класса; в 4 классе он применяется, когда в тексте нет достаточно четкого деления на части;

б) текст читается не по частям, а в целом. После подробной беседы по содержанию всего текста учитель или сами ученики перечитывают его. Перед чтением учитель дает установку: «Подумайте, сколько в тексте частей, где кончается каждая из них». Окончив читать, ученики говорят, сколько, по их мнению, частей в тексте и какие это части, а затем дают заголовок каждой из них. Этот вариант составления плана используется с 4 класса;

в) после повторного чтения ученики с помощью учителя выясняют, о чем надо писать сначала, и формулируют первый пункт плана. Потом определяют, о чем следует писать дальше, и т. д. Таким образом, план составляется на основе анализа текста в целом. Этот вариант может быть использован в 4 классе при работе над текстом, в котором четко выражена последовательность мыслей;

г) самостоятельное составление плана учащимися используется с 4 класса при работе над текстом, в котором четко выражена последовательность мыслей. В 6 классе школьники самостоятельно составляют план изложения с элементами рассуждения, с прямой речью.

6. Устный пересказ текста. В начальных классах он предшествует письменному изложению. В 4 классе устный пересказ необязателен, если текст прост и понятен и если беседа по содержанию и работа над языком были проведены на высоком уровне. Устный пересказ можно не проводить и для сильных учащихся 4 класса. В 5—7 классах он может также отсутствовать.

Чаще всего сначала пересказываются отдельные части текста в соответствии с планом, а затем один из учеников (целесообразно сначала вызвать сильного ученика) передает содержание рассказа в целом, другие слушают, затем дополняют или исправляют. При этом работу следует постепенно усложнять: сначала учащиеся рассказывают приближенно к тексту, затем, по мере обогащения их лексики и фразеологии, переходят к пересказу своими словами.

Необходимо обращать внимание учащихся на логику устного рассказа и на применяемые ими языковые средства: правильность употребления слов, точность грамматических оборотов, связь одного предложения с другим; в 7 классе — сравнения, метафоры, фразеологические обороты.

7. Орфографическая подготовка к письменному изложению заключается в особом внимании к написанию отдельных слов. Учитель принимает меры с целью предупреждения возможных орфографических ошибок: а) записывает трудные слова на доске; б) разрешает детям пользоваться словариком и орфографическими таблицами, висящими в классе; в) предлагает обращаться к нему за помощью.

8. Письменно  
оказывает дифф  
речевого развит  
9. Самопровер  
самопроверке н  
отдельно.) Мож  
проверка работ  
10. Анализ  
работ и исправ  
цель которого —  
и к работе над  
ошибки.

Учитель, пр  
лучших и неско  
стическими и ор

Для привлеч  
детям тетрадей  
с использовани  
ту. Вместе с у  
положительные  
ность передачи  
отношения к пр  
также подчерк  
данию (наприм  
задания).

Затем учите  
бок в других ра  
лагает учащим  
правиль, а для  
ную ошибку. Н  
быть записаны

При подгото  
но дать школь  
стом. В процес  
что в нем само  
можно опустит  
то, как и как  
самое главное  
составляется п  
ответствующей  
части. После ор  
изложение.

Так как пр  
в сухое перечи  
нию должен об  
рону событий,  
сику.



8. Письменное изложение текста, в процессе которого учитель оказывает дифференцированную помощь в зависимости от уровня речевого развития учеников.

9. Самопроверка учащимися изложений. В школе для глухих самопроверке надо учить специально. (Ниже остановимся на этом отдельно.) Может быть также организована взаимопроверка или проверка работ слабых учеников сильными.

10. Анализ письменных работ, исправление ошибок. Анализ работ и исправлению ошибок может быть посвящен целый урок, цель которого — подготовить учащихся к переработке изложения и к работе над новым высказыванием, а не просто исправить ошибки.

Учитель, проверив изложения, выбирает из них одно-два лучших и несколько — с наиболее типичными смысловыми, стилистическими и орфографическими ошибками.

Для привлечения внимания всего класса учитель, не раздав детям тетрадей, дает общую оценку работ. Затем читает вслух с использованием звукоусиливающей аппаратуры лучшую работу. Вместе с учениками он определяет, в чем заключаются ее положительные стороны, отмечая прежде всего полноту и правильность передачи содержания текста, логику изложения, выражение отношения к предмету высказывания, языковые средства. Важно также подчеркнуть соответствие анализируемого изложения заданию (например, подробное оно или сжатое — в зависимости от задания).

Затем учитель переходит к анализу наиболее типичных ошибок в других работах и, читая отдельные выдержки из них, предлагает учащимся найти эти ошибки и подумать, как надо их исправить, а для исправления вызывает ученика, допустившего данную ошибку. Некоторые предложения в исправленном виде могут быть записаны на доске и в тетрадях.

При подготовке к написанию первого сжатого изложения можно дать школьникам образец и сопоставить его с исходным текстом. В процессе анализа текста учитель с учениками выясняют, что в нем самое главное, о чем обязательно надо написать, что можно опустить. Анализируя образец, они обращают внимание на то, как и какими языковыми средствами можно выразить это самое главное в рассказе. Затем проводится работа над языком, составляется план. Каждый пункт плана ученики соотносят с соответствующей частью образца сжатого изложения и читают эти части. После орфографической подготовки они сами пишут сжатое изложение.

Так как при сокращении текст рассказа может превратиться в сухое перечисление фактов, учитель при подготовке к изложению должен обратить внимание учеников на эмоциональную сторону событий, описанных в тексте, и на соответствующую лексику.



## Специфические приемы работы над изложением в школе для глухих

С целью повышения эффективности работы над письменным изложением и формирования навыков самостоятельного изложения в школе глухих могут быть использованы специфические приемы, впервые опробованные на практике и описанные в литературе Л. М. Быковой<sup>1</sup>. К ним относятся: изложение с вариантами, изложение по открытой книге и изложение с использованием черновика. Впервые эти приемы были применены в 5—6 классах, в которых только начиналась работа над изложением. В настоящее время работа над изложением ведется, как известно, с 3 класса, тогда же целесообразно использовать и вышеназванные приемы.

Изложение с вариантами целесообразно проводить в 3 классе и в I четверти 4 класса. Оно направлено на формирование у учащихся навыков вариативного изложения текста. Восприятие глухими текста часто представляет собой чисто механический процесс фотографического отражения его содержания. При использовании в процессе беседы названного методического приема внимание направляется на выделение в тексте самых важных и существенных моментов, на понимание основного его содержания, а затем ученики переходят к устной и письменной передаче этих главных моментов своими словами. Данный прием выявляет необычайное разнообразие вариантов построения предложений, пересказа каждой из частей текста. Лучшие два из них записываются на доске и используются при изложении рассказа в целом.

Учитель делит доску пополам и каждую половину на столько отделений, сколько пунктов в плане изложения. В верхнем левом отделении доски ученик пишет свой пересказ первой части. В это время еще один-два ученика устно пересказывают первую часть текста. Второй ученик пишет на доске рядом с первым свой вариант изложения первой части. Затем класс проверяет, как написал изложение первый ученик, дети исправляют ошибки. Следом проверяют изложение первой части вторым учеником.

Аналогично строится работа по всем другим частям. В итоге получаются два изложения, которые ученики читают и оценивают. После этого доску закрывают и ученики пишут изложение в тетрадях.

Важным моментом для названного приема является лексическая работа (особенно подбор синонимов), которая проводится на всех уроках русского языка, а особенно целенаправленно во время анализа текста для изложения и устного пересказа его. Этот прием помогает ученикам глубже понять смысл изложения как вида работы, а также оценить роль каждого слова в контексте и связях между словами.

<sup>1</sup> См.: Быкова Л. М. О формировании самостоятельности глухих учащихся 5—6 классов в процессе работы над изложением // Вопросы школьной дефектологии: Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л., 1966. — Т. 296.

2. Изложение по этапам работы по изложению у глухих учащихся. Внимания к каждому предложению и пониманию каждого предложения. Для понимания понятий. Для многократного чтения написанных изложений. Проверка работ.

Изложение по с вариантами и го логического м. В процессе на глухих учеников добиваться стилизации слов в предложении. Варя кино пойдут Варя них слов, часто предложений.

Эта работа по открытой книге, после того как ширования при пересказе по приему обучающего. тельная беседа анализу содержания. После этого ученики читают своими словами. Книжки ссылаются нельзя. Беседа. Так и здесь, как сказать слова».

Ученики пишут, как можно. На первых этапах изложения как-то можно использовать книгу у отделений, списанные. Постепенно повышается использование четвероклассников. Четвероклассники дают только



2. Изложение по открытой книге является следующим этапом работы по формированию навыков самостоятельного изложения у глухих учащихся. Чтобы разобраться в трудном для понимания тексте, учащиеся должны несколько раз его перечитать, причем каждое повторное чтение способствует более глубокому осмыслению и переработке текста. При этом происходит объединение разрозненных мыслей, процесс синтеза и обобщения, которые начинаются со сближения отдельных представлений и понятий. Для предоставления глухим школьникам возможности многократного чтения текста разрешается использовать его при написании изложения, а наиболее слабым ученикам — при самопроверке работ.

Изложение по открытой книге является продолжением работы с вариантами и также направлено на развитие самостоятельного логического мышления и речи учащихся.

В процессе написания изложений с вариантами педагог учит глухих учеников выражать различные оттенки мыслей и чувств, добиваться стилистического разнообразия путем изменения порядка слов в предложении («Варя завтра пойдет в кино»; «Завтра в кино пойдет Варя» и т. д.), сжатости изложения, устранения лишних слов, часто встречающихся в речи глухих, перефразировки предложений.

Эта работа продолжается и при написании изложения по открытой книге, которое начинается с III четверти 3 класса, т. е. после того как школьники овладеют некоторыми навыками варьирования при пересказе прочитанного текста. При этом работа проводится по приведенной выше общей схеме урока по написанию обучающего изложения, т. е. сначала организуются вступительная беседа и чтение текста учащимися, затем — беседа по анализу содержания, работа над языком и составление плана. После этого учитель говорит: «Теперь пишите изложение своими словами. Книги будут у вас открыты. Можно в них смотреть. Списывать нельзя. Вспомните, как мы писали изложение с вариантами. Так и здесь — думайте, как можно составить иначе предложение, как сказать по-другому. Внимательно смотрите, как пишутся слова».

Ученики пишут изложение. Учитель подсказывает слабым ученикам, как можно пользоваться книгой. При проверке своих работ они снова обращаются к книге.

На первых порах открытая книга во время письменного изложения как-то даже сковывает учащихся. Они не знают, как ее можно использовать. В первых письменных пересказах по открытой книге у отдельных учащихся встречаются целые фразы и отрывки, списанные с книги довольно безграмотно.

Постепенно при содействии педагогов ученики приобретают навык использования книги для совершенствования своих работ. Четвероклассники учатся с помощью открытой книги писать сжатые изложения, самостоятельно проверять их качество, т. е. пересказывать только основные эпизоды рассказа, не детализируя их.



В изложениях, написанных по открытой книге, постепенно становится все меньше ошибок.

3. Изложение с использованием черновика продолжает уже описанные методические приемы. Работы с черновиком являются в данном случае средством самостоятельной проверки и корректировки логических, орфографических и стилистических ошибок. Этот методический прием направлен на развитие способности к самоанализу и самоконтролю.

Сначала учащиеся пишут изложение на черновиках, которые просматриваются учителем. Он подчеркивает ошибки, но не исправляет их. Ученики делают это самостоятельно. Черновики целесообразно использовать в школе глухих с 4 класса. На первых порах учитель помогает работать с черновиком, подсказывает, как можно проверить правильность написания слова, какой поставить вопрос и т. д. Уже после проведения трех-четырех занятий у школьников появляются некоторые навыки самоконтроля. Далее черновик полезно использовать постоянно при написании изложений. В средних классах помощь учителя в работе с черновиком сокращается, школьники овладевают навыками проверки и исправления своих письменных рассказов.

Таким образом, использование вышеописанных специфических приемов работы над изложением способствует интенсификации развития мышления и речи глухих школьников, включению в их активный словарь новых слов, в частности синонимов, формированию умения разнообразно, творчески, кратко и подробно пересказывать прочитанное, выработке способности к самоанализу, самоконтролю, повышению степени самостоятельности в стилистической интерпретации текста.

#### Задания и вопросы к главе 2

1. Расскажите о педагогических требованиях к обучению связной речи. Докажите необходимость их соблюдения учителем.
2. Раскройте основные направления дифференцированного подхода к учащимся на уроках развития речи.
3. Составьте с учетом дифференцированного подхода план работы по одной из тем по развитию речи на материале школьного учебника.
4. Назовите виды работ по связной речи как средства общения.
5. Что общего и отличного в методике обучения написанию писем и заметок в стенгазету?
6. Составьте развернутый план урока по обучению написанию одной из деловых бумаг.
7. Назовите виды работ над составлением рассказа и сочинения. Покажите на конкретных примерах преемственность в методике обучения им в начальных и средних классах.
8. Используя данную в пособии общую схему урока работы над сочинением, составьте развернутый план урока подготовки к сочинению на литературную тему в 7 классе.
9. Составьте развернутый план работы над обучающим изложением по одному из выбранных вами текстов.

Литература  
Основы  
ка, 1974.  
сов. — М.: П.  
Зыков  
1977.  
Зыкова  
тической де  
Колтун  
школы глух  
Львов  
шение, 1985  
Марцин  
школьников.  
Марцин  
тического об  
Методи  
женской. — М.  
Морозов  
шение, 1984



## Литература

Основы теории речевой деятельности/Под ред. А. А. Леонтьева.— М.: Наука, 1974.

Быкова Л. М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов.— М.: Просвещение, 1989.

Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку.— М.: Просвещение, 1977.

Зыкова Т. С. Обучение глухих школьников планированию предметно-практической деятельности: Методические рекомендации.— М.: Просвещение, 1978.

Колтуненко И. В., Носкова Л. П. Обучение русскому языку в 5—7 классах школы глухих.— М.: Просвещение, 1982.

Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников.— М.: Просвещение, 1985.

Марциновская Е. Н. Основы предметно-практического обучения глухих школьников.— М.: Педагогика, 1985.

Марциновская Е. Н., Нестерович Т. В., Зыкова Т. С. Уроки предметно-практического обучения в школе глухих.— М.: Просвещение, 1980.

Методика развития речи на уроках русского языка/Под ред. Т. А. Ладыженской.— М.: Просвещение, 1980.

Морозова И. Д. Виды изложений и методика их проведения.— М.: Просвещение, 1984.

5.47 Б  
7.30 Б  
6.01 Б  
6.01 Б  
0.66 Б  
=-0.05

145.40  
000.00  
354.60

145.40  
=13.24

2 А  
OG. RU  
032050  
270067  
0749  
57:56



## РАЗДЕЛ IV

# ЧТЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ В 1—4, 5—6 КЛАССАХ ШКОЛЫ ГЛУХИХ

## ГЛАВА 1. МЕТОДИКА КЛАССНОГО ЧТЕНИЯ

### § 1. ЗНАЧЕНИЕ И ЗАДАЧИ УРОКОВ ЧТЕНИЯ

В решении проблемы общего речевого развития и подготовки глухих детей к жизни важная роль в системе школьного обучения принадлежит чтению. Художественная и научно-популярная литература, являясь сокровищницей духовных богатств людей, позволяет восполнить недостаточность общения глухого с окружающим слышащим обществом, расширить познавательный кругозор, обогатить жизненный и нравственный опыт.

На уроках чтения дети получают знания, которые уточняют имеющиеся представления и понятия, дополняют и обогащают их новыми фактами, сведениями, образами. Первоначальные знания, полученные на уроках чтения и дополненные на других занятиях, служат базой для последующего восприятия и изучения ряда самостоятельных учебных дисциплин (географии, истории, литературы, естествознания).

Значение чтения книг состоит в том, что они вовлекают читателей в раздумья над жизнью, над поступками и поведением людей, над происходящими событиями, побуждают к оценке, обогащают эмоциональную сферу,

В системе занятий чтением у школьников воспитываются нравственные убеждения, этические понятия и эстетические идеалы. На уроках чтения закладывается эмоционально-познавательное отношение к книге как источнику познания и эстетического удовольствия, вырабатываются навыки работы с книгой.

Уроки чтения имеют и коррекционную направленность. Процесс обучения чтению строится в соответствии с принципами коммуникативной системы. На занятиях максимально стимулируется овладение детьми словесной речью, всеми ее сторонами — произносительной, лексической, грамматической в условиях использования и развития остаточного слуха. На уроках чтения, как и на всех уроках русского языка, проводится работа по речевому развитию в трех направлениях: развитие языковой способности, речевой деятельности и ознакомление с системным устройством языка.

**Языковая способность** развивается на этих уроках за счет улавливания смысла целого текста (отрывка), узнавания в тексте искомого речевого материала, уяснения значения слов в контексте. Из видов **речевой деятельности** прежде всего развивается чтение и наряду с этим говорение, слухо-зрительное восприятие,



письмо и диктирование. Ознакомление учащихся с системным устройством языка на уроках чтения происходит благодаря тому, что они имеют перед глазами образцы фраз и текстов для построения своих высказываний. Кроме того, совершенствуются навыки анализа различных синтаксических структур (путем перефразирования, синонимических замен, ответов на вопросы, пересказов и т. д.).

В процессе чтения и анализа разнообразного по содержанию и форме материала создаются широкие возможности для организации работы над разговорной и связной речью, над развитием мыслительных способностей, коррекцией таких психических процессов, как память, воображение, внимание.

Указанные образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие функции уроков чтения могут быть реализованы только при условии, если школьник умеет читать и понимать прочитанное. Поэтому главной задачей уроков чтения в младших и средних классах является формирование и развитие навыка чтения, сочетающего в себе такие качества, как правильность, сознательность, беглость и выразительность. Программа для школ глухих предусматривает определенную последовательность в их формировании на уроках чтения.

1—4 классы — ведущий период в овладении детьми техникой чтения и формировании умения осмысливать словесные образы, видеть за ними реальные предметы, действия, события, факты. К правильному чтению школьники идут через плавное чтение вслух целыми словами. Послоговое чтение сохраняется лишь в трудных для произношения словах. У учащихся 1 класса закрепляется умение свободно узнавать буквенный состав слов и перекодировать их в звуковую речь. Вначале допускается приближенное звукопроизношение в соответствии с сокращенной системой фонем, но со 2 класса проводится работа по уточнению произношения всех звуков русского языка и их сочетаний в словах. Школьники обучаются управлению своим дыханием при чтении предложений, соблюдению пауз на знаках препинания, словесного и логического ударения, орфоэпических норм и некоторых элементов выразительного чтения. Реализуется программное требование к формированию чтения вслух в определенном темпе в условиях бисенсорного восприятия речи. В 1 классе учащиеся могут прочитывать в одну минуту свыше 20 слов, во 2 — до 30 слов. В 3 классе скорость чтения возрастает до 50 и выше слов, а в 4 — темп чтения приближается к 60 словам в минуту.

В младших классах формируется круг умений, направленных на осмысление читаемого материала, в их числе умение иллюстрировать содержание прочитанного с помощью готовых картинок или собственных рисунков, пересказывать прочитанное. В 1—2 классах составляются картинные, картинно-словесные планы с помощью учителя, а в 3 классе — самостоятельно. По составленным планам учащиеся воспроизводят содержание прочитанных текстов, а в 3 классе овладевают умением пересказывать подроб-



но, кратко, выборочно (с помощью учителя). В 4 классе предусматривается еще одна форма — пересказ с изменением лица и времени.

Уже в 1 классе дети учатся отвечать на вопросы по содержанию текста в связи с рассматриванием соответствующих иллюстраций (О ком, о чем прочитали?), объединять события в ответе (Что делали дети во дворе?), указывать причину происходящего (Почему плакала девочка?). Во 2 классе дети усваивают новые формы ответов — краткие и полные. При ответе на вопросы они овладевают приемом выборочного чтения. В 3 классе учатся сами выяснять непонятное в рассказе с помощью вопросов к учителю или товарищам. В последующие годы это становится нормой.

Школьники приобретают умение оценивать поступки и поведение действующих лиц, объяснять их, находить в тексте (с помощью учителя) слова и выражения для их характеристики.

Ученики 5—6 классов отличаются от младших товарищей возросшими познавательными интересами, новыми видами деятельности, более широкими речевыми и мыслительными возможностями. В этих классах закрепляется и совершенствуется навык правильного чтения при постоянном внимании к коррекции звукопроизношения. Продолжается работа над элементами выразительного чтения (над доступной интонацией, логическим ударением, темпом). Уделяется внимание увеличению скорости чтения текста про себя, так как это основной способ чтения в работе с книгой в процессе обучения и, в частности, на уроках литературы. Да и в жизни он занимает несравненно больше места, чем чтение вслух.

По-прежнему актуальной остается задача развития сознательного самостоятельного чтения, которое, несмотря на возросший общий и речевой уровень развития глухих школьников, оказывается недостаточно сформированным для понимания более объемного и усложненного материала. Уроки чтения в названных классах приобретают еще большую пропедевтическую направленность к изучению самостоятельных учебных предметов, и в первую очередь литературы. Чтение расширяет круг знаний о писателях и их произведениях, формирует первоначальные представления о жанрах художественных произведений, о выразительных средствах языка. В средних классах произведения художественной литературы (в отрывках) занимают значительное место. Развитие сознательного чтения идет по линии закрепления у учащихся умений, приобретенных в предыдущих классах, и реализации новых программных требований в работе с текстом. Возрастает самостоятельность в осмыслении содержания читаемого материала.

В 5 классе от учащихся требуется умение самостоятельно читать и передавать основное содержание рассказа, составлять план в разной форме, выделять главных героев, описывать их внешность и оценивать поступки, пересказывать текст в разной форме: подробно, кратко, выборочно, определять тему прочитанного.

В 6 классе продолжается работа над навыками: отвечать на



обобщающие вопросы, выделять наиболее существенное, передавать основное содержание без предварительного разбора текста; формируются новые умения: определять тему и различать жанр читаемого, формулировать основную мысль произведения, составлять элементарные характеристики действующих лиц.

Осмысление произведений органично связано с овладением речевыми умениями: отвечать на вопросы, правильно и выразительно читать, спрашивать о непонятном, высказывать свои суждения о содержании и героях, пересказывать тексты. Большое внимание уделяется пониманию новой лексики и фразеологии, ее усвоению и использованию в речи. Если в 4 классе школьники учатся спрашивать о значении непонятных слов и словосочетаний, определять их смысл в контексте, находить с помощью учителя в тексте слова и выражения, которые используются для описания действующих лиц и картин природы, то в 5 классе они побуждаются к подбору слов, близких по значению к словам из текста, а в 6 — выбирают слова с переносным значением, учатся их объяснять. За счет уроков чтения обогащается активный и пассивный словарь учащихся.

### Особенности овладения навыками чтения

Чтение — сложный аналитико-синтетический процесс, включающий зрительное восприятие и узнавание буквенных образов слов, перевод их в звуковой строй речи и осмысление прочитанного (слов, предложений, текста). Процессом чтения учащиеся овладевают постепенно и проходят путь от аналитического (чтения по слогам) к синтетическому (чтение целыми словами), а затем к автоматизированному чтению, когда механизм чтения сливается с осмыслением и представляет одновременный акт.

Путь становления полноценного навыка чтения у глухих детей более длителен и своеобразен, чем у слышащих. Он тесно связан с проблемой речевого и общего развития этих детей. Овладение языком необходимо для формирования логического мышления, получения и фиксации знаний, усвоения морально-этических понятий, для социальной адаптации. Владение языком — необходимое условие для эффективной читательской деятельности. Глухие приобщаются к языку в условиях специально организованного педагогического процесса, который растянут во времени, осуществляется по особой программе.

Для формирования техники чтения (правильности, беглости, выразительности) и понимания читаемого (сознательности чтения) важное значение имеет специально проводимая работа над произношением, развитием устной и письменной речи, ее словарным составом и грамматическим строем.

Техника чтения у глухих детей вырабатывается параллельно с развитием фонетической стороны речи и таких ее элементов, как звукопроизношение, голосообразование, регулировка дыхания, соблюдение пауз на знаках препинания, словесного ударения и



орфоэпических норм. Отработка артикуляционных навыков с голосовым аккомпанементом, проводимая на основе сохранных анализаторов, при использовании звукоусиливающей аппаратуры, предполагает постепенность и поэтапность обучения, соблюдение сокращенной системы фонем (Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина). Соответственно этому строится работа над правильностью, беглостью и выразительностью чтения.

Стойкими ошибками в правильности чтения не только в младших, но и в средних классах являются:

- искажение звукового образа слов, так как искажаются звуки (г, с, ж, ч, ш) в середине, опускаются на конце слов;
- неправильная постановка ударения в знакомых словах;
- несоблюдение орфоэпических правил, хотя правила учащимся знакомы: не опускают произносимые согласные, читают окончания «того», «его», не оглушают согласные на конце слов (зуб, снег, овраг).

Глухие учащиеся задерживаются на аналитическом чтении, что проявляется в нарушении единства слова и несоблюдении слитности чтения.

Хотя у глухих учащихся темп чтения более замедленный, чем у слышащих, в практике чтения зрительное восприятие и произнесение текста часто опережают во времени осмысление прочитанного. Следовательно, трудности осмысления и воспроизведения словесных образов тормозят развитие беглого чтения.

Психолого-педагогические исследования (Н. Г. Морозова, А. Ф. Понгильская, С. А. Зыков и др.) выявили затруднения учащихся в понимании не только идейно-тематического содержания читаемых текстов, но и сюжетно-событийной стороны. На пути к пониманию непосредственного фактического содержания встают прежде всего словарные трудности. Незнакомыми оказываются слова в прямом значении, обозначающие предметы (букет, амбар, скворечник, куница); слова, обозначающие признак предмета (ленивый, жадный, прилежный); слова в новой грамматической форме (построен домик Юлей — Юля, грядками — грядка). Усвоенные в одном значении слова не дифференцируются в новых контекстных связях.

Имеются затруднения в понимании мыслей, заключенных в словосочетании и предложении, так как глухие учащиеся не выделяют в них смысловые и грамматические единства. Так, для них непонятными оказываются словосочетания и образные выражения: летная погода, река вскрылась, лед громоздится, дремучий лес, сосульки заплакали, строительная площадка и др. Непонимание приводит к неточному восприятию отдельных описываемых фактов и явлений, к непониманию содержания текста в целом.

Степень доступности и близости содержания текста жизненному опыту и знаниям учащихся также влияет на восприятие смысла. Наибольшие трудности по восприятию содержания для глухих детей представляют тексты общественно-исторического характера, так как они не связаны с наглядно-чувственным опытом детей.

На поним  
вые особен  
труднее ока  
ская. Трудн  
ного творчес  
Указанн

к тому, что  
принимают  
но. Непонят  
ных явлени  
главная мы  
ники оперир  
в их лично  
ставлений  
теева). Уча  
щей морали  
ности чело

Основны  
держка и н  
сти познав  
ков. Дости  
пройти пут  
до пониман  
ступков, по  
работы над

Сознате  
базой для  
ния, а оно  
читаемых  
хорошо по  
(соблюден  
ется выде

У глухи  
таемого на  
нии — это  
возможностям  
Голос уча  
внятного п

Отмече  
чествами  
тательного  
заслужива  
могут усп  
ваться сто

§ 2. СОВРЕ

После  
вития мет  
Для перв



На понимание читаемого оказывают влияние форма и жанровые особенности текстов. Для восприятия глухих детей гораздо труднее оказывается стихотворная форма текста, чем прозаическая. Трудны для понимания басни, произведения устного народного творчества, такие, как пословицы, волшебные сказки, загадки.

Указанные факторы влияют на уровень понимания и приводят к тому, что учащиеся при первичном чтении либо неправильно воспринимают читаемое, либо воспринимают неполно, фрагментарно. Непонятными остаются причинно-следственные связи описанных явлений, событий, мотивы поведения героев, их характеры, главная мысль текстов. Высказывая мнение о прочитанном, школьники оперируют тем небольшим числом оценок, которые имеются в их личном духовном опыте. Обедненность нравственных представлений отражается на словаре нравственных понятий (Э. Н. Хотеева). Учащиеся не располагают терминологией, характеризующей моральные, эмоциональные, интеллектуальные качества личности человека.

Основными причинами отмеченного положения являются задержка и недостаточность речевого и общего развития, особенности познавательной и психической деятельности глухих школьников. Достижение сознательного чтения, когда школьник должен пройти путь от понимания того, о чем прямо сказано в тексте, до понимания смысла описанного (событий, фактов), причины поступков, поведения героев, требует в школе глухих специальной работы над текстом на уроках чтения и в связи с ними.

Сознательность и правильность чтения являются необходимой базой для формирования и развития навыка выразительного чтения, а оно, в свою очередь, способствует лучшему пониманию читаемых текстов: выразительно можно прочитать только то, что хорошо понято. С помощью выразительных голосовых средств (соблюдение темпа, ритма, логического ударения, интонации) удастся выделить главное в читаемом, воздействовать на чувства.

У глухих детей даже при удовлетворительном понимании читаемого наблюдаются типичные недостатки в выразительном чтении — это неумение пользоваться голосовыми интонационными возможностями, сделать смысловую паузу, выдержать нужный темп. Голос учащихся или глух и тих, или резко громок, без отчетливого внятного произношения.

Отмеченные особенности глухих в овладении отдельными качествами чтения требуют специальной организации учебно-воспитательного процесса на уроках чтения. Наибольшего внимания заслуживает формирование сознательного чтения, без которого не могут успешно развиваться другие качества чтения и реализовываться стоящие перед уроками чтения задачи.

## § 2. СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ

После отмены «чистого устного метода» (1938) в истории развития методики чтения в школе глухих выделились два периода. Для первого (40—60-е годы) характерна так называемая синте-



тическая методика чтения — от частей к целому. Работе над смыслом произведения предпосылались объяснения значений слов, словосочетаний, оборотов речи, смысла предложений и частей текста. Эта методика раскрывается в трудах А. Ф. Понгильской и М. И. Глебовой<sup>1</sup>. В условиях ограниченного словарного запаса, обедненности фразеологии, беспомощности в связной речи, а отсюда крайней затрудненности понимания читаемого объяснению слов и словосочетаний, входящих в текст, придавалось чрезмерно большое значение. Это привело в практике обучения к словотолкованию. Подобная направленность в методике чтения тормозила формирование и развитие сознательного чтения, умения понимать все основные элементы текста (словарь, факты, события, образы, причинно-следственные связи и т. д.) в структуре целого произведения.

В 70—80-е годы в методике чтения в школе глухих произошли существенные изменения. Под влиянием принятой в советской сурдопедагогике коммуникативной системы обучения языку и введенной вслед за этим в учебно-воспитательный процесс дидактической системы предметно-практической деятельности достигается более высокий уровень развития детей: расширяется кругозор, интенсивно развивается диалогическая и связная речь, обогащается активный и, что особенно важно для понимания читаемого, пассивный словарь.

Уроки предметно-практического обучения вносят свой вклад в формирование умения сознательно воспринимать связный текст. В поле зрения учащихся на этих уроках находится все содержание текста (задания по изготовлению какого-либо предмета), а понимание его составных частей (слов, предложений) достигается через организованную практическую деятельность, через предметные действия.

Этот прием изменил подход к восприятию текста на уроках чтения. В указанных условиях оно идет не от частей к целому, а от целого к его составным частям. Осмысление читаемого строится на базе импрессивной речи, которая, как показывает С. А. Зыков<sup>2</sup>, значительно шире экспрессивной. Она составляет основу для понимания речи, в частности печатного текста.

Отмеченное положение определяет сущность методики уроков чтения. На смену синтетическому приходит аналитико-синтетический подход в обучении сознательному чтению. Дети при этом знакомятся с содержанием текста в целом, свое понимание отражают в схематичных рисунках. Затем проводится анализ его частей, направленный на их понимание, а следовательно, и осмысление всего прочитанного материала. В понимании читаемого в младших классах основополагающую роль играет предметно-практиче-

<sup>1</sup> См.: Понгильская А. Ф. Обучение глухих детей русскому языку. — М., 1963. — С. 264 и далее; Глебова М. И. Объяснительное чтение в школе глухонемых. — М., 1957.

<sup>2</sup> См.: Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. — М., 1977. — С. 187—188.



ская деятельность, которая по мере продвижения учащихся в обучении все более сочетается с вербальными методами.

В разработку методов и приемов обучения чтению в условиях предметно-практической деятельности серьезный вклад внесли исследования С. А. Зыкова, Т. В. Нестерович, Л. А. Новоселова, Т. С. Зыковой.

В настоящее время в школе глухих проводится дальнейшее совершенствование учебно-воспитательного процесса на уроках чтения. Установка на воспитание сознательного читателя, умеющего работать с книгой и взять из нее все, что нужно, повлекла за собой изменения в использовании и сочетании методов, определяющих характер работы детей с текстом. В практике обучения применяются методы, классификация которых предложена М. И. Никитиной<sup>1</sup>. Выделяются три группы методов:

репродуктивные: сплошное чтение, чтение по «цепочке», беседа по содержанию, объяснение словаря, рассматривание иллюстративного материала, подробный пересказ, рассказ педагога, просмотр фильма или диафильма;

эвристические или частично-поисковые методы: выразительное и выборочное чтение, аналитическая, проблемная, обобщающая беседа; составление плана, пересказ выборочный, творческий, с лексико-грамматическим заданием; задания на систематизацию материала, иллюстрирование, работа с аппликацией, макетом, словесное рисование, обращение к товарищам с вопросами по тексту, сравнение текста и иллюстрации, лексические упражнения;

творческие методы: продолжение рассказа, домысливание судьбы персонажа, придумывание иного названия рассказа, работа с загадками и пословицами, отзыв о прочитанном, самостоятельное оценочное суждение.

При использовании указанных методов на уроках чтения сделан акцент на такое их сочетание, которое повышает активность и самостоятельность учащихся в работе с текстом<sup>2</sup>. Наряду с заданиями репродуктивного, воспроизводящего характера увеличивается количество упражнений эвристического и творческого плана. Они содействуют более глубокой умственной и речевой активности детей, направленной на понимание читаемого, развитие техники чтения, умений строить свои высказывания о прочитанном и в связи с ним.

Для учебно-воспитательного процесса на уроках чтения в современной школе глухих характерно следующее:

усиление взаимосвязи образовательных, воспитательных и коррекционно-развивающих задач в целях повышения познавательной роли уроков чтения, их социальной и нравственной ориентации,

<sup>1</sup> См.: Никитина М. И. Уроки чтения в школе слабослышащих детей.— М., 1978.

<sup>2</sup> См.: Никитина М. И., Матыня Э. Организация учебного процесса на уроках чтения в школе глухих//Пути интенсификации изучения, обучения и воспитания детей с недостатками слуха.— М., 1986.— С. 50—51.



влияния на речевое развитие учащихся в плане как накопления и обогащения словарного запаса, так и овладения разговорной фразеологией и связной речью как средством общения и усвоения знаний;

сочетание методов и приемов не только исходя из особенностей восприятия и понимания читаемого глухими, своеобразия жанра литературы, но и с учетом необходимости активизации их познавательной и речевой деятельности. Это достигается путем перехода от репродуктивных методов с элементами эвристических к эвристическим с элементами репродукции и творчества, путем более широкого использования на уроках чтения предметно-практической деятельности;

увеличение доли самостоятельной работы с читаемым материалом по мере возрастания ступени обучения через разнообразные репродуктивные, эвристические и творческие задания, обеспечивающие более высокий уровень осмысления текстов, формирование и развитие навыков чтения и речи;

органическое включение во все этапы уроков чтения работы по развитию речи, направленной на овладение ее лексической, грамматической и синтаксической стороной;

вариативность в построении уроков с учетом специфики читаемого материала и задач каждого этапа работы над текстом.

Обучение чтению проводится в школе глухих по специально составленным книгам. Тексты сгруппированы по тематическому принципу и, в зависимости от ступени обучения, в большей или меньшей степени адаптированы по лексическому и грамматическому строю с учетом состояния импрессивной речи учащихся.

Предусматриваются преемственность и расширение тематики чтения от класса к классу в соответствии с программными рекомендациями, возросшими читательскими возможностями учащихся и пропедевтической ролью уроков чтения в изучении самостоятельных учебных дисциплин. Естественно, что тексты в учебниках младших классов (1—4) значительно проще по содержанию, построению и языку. В средних (5—6) классах тексты более объемны, с более серьезным содержанием, менее адаптированы, в их число включено больше отрывков из художественных произведений.

В книгах для чтения представлены как художественные произведения, так и тексты научно-популярной литературы. Хотя объективным содержанием любого произведения являются разные аспекты действительности, способы ее показа в литературе различны. В художественном произведении жизнь показывается в образах, в центре изображения находится человек во всем многообразии связей его с обществом и природой. Художественной литературе свойственны наряду с объективным содержанием элементы вымысла и субъективной оценки автором событий и человеческих взаимоотношений. Художественная литература представлена в книгах для чтения такими жанрами, как стихотворения, басни, сказки, рассказы, пословицы, загадки.

В текстах  
каза действит  
автора по ка  
(В чистом вид  
При всем  
в облегченно  
о предметах,  
му и на урок  
держания, ко  
Различие в  
тывается в ор  
На уроках  
дений важно  
чтобы у уча  
жаний, дейст  
лись в пози  
заинтересова  
сты научно-п  
таким образ  
ставления о

### § 3. ОСНОВНЫЕ

На уроках  
в работе. Э  
текста и сло

### Обучение т

Обучени  
дится на у  
видов работ  
го качества  
мов обучени

Для фор  
предусматр  
Они нужны  
ной сторон  
звуковой с

Правил  
ного состав  
полнения з  
словесного  
пах обучен  
гулировант  
личество с

Как по  
правильно  
звуков, не



В текстах научно-популярной литературы нет образного показа действительности, в них дается прямое изложение мыслей автора по какому-то вопросу в логической последовательности. (В чистом виде статей в учебниках нет.)

При всем разнообразии подачи материала основная его цель — в облегченной и занимательной форме дать подлинные сведения о предметах, явлениях, фактах реальной действительности. Поэтому и на уроках чтения фиксируется внимание на той стороне содержания, которая предназначена дать реальную сумму знаний. Различие в характере материала по содержанию и форме учитывается в организации чтения и анализа текстов.

На уроках чтения даже простейших художественных произведений важно обеспечить первичное целостное восприятие текста, чтобы у учащихся складывалась целостная картина о его содержании, действующих лицах, их поступках, чтобы они не оставались в позиции созерцания и чтобы в процессе чтения возникло заинтересованное отношение к описанным событиям и героям. Тексты научно-популярной литературы прочитываются и разбираются таким образом, чтобы школьники накапливали правильные представления о реальной действительности.

### § 3. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

На уроках чтения можно выделить три основных направления в работе. Это обучение технике чтения, работа над содержанием текста и словарная работа.

#### Обучение технике чтения

Обучение навыку чтения в комплексе всех его качеств проводится на уроках чтения в процессе проведения разнообразных видов работы над текстами. Вместе с тем формирование каждого качества чтения требует специальной организации и своих приемов обучения.

Для формирования и развития правильного чтения необходимо предусматривать как можно больше упражнений в чтении вслух. Они нужны для того, чтобы учащиеся овладевали произносительной стороной речи: голосом, дыханием, орфоэпическими нормами, звуковой структурой слов.

**Правильное** чтение — это чтение без искажений звуко-буквенного состава слов, без пропусков слогов, без перестановки и допущения звуков в словах, с соблюдением правильного дыхания, словесного ударения, пауз и орфоэпических норм. На первых этапах обучения большого внимания требует выработка умения регулировать дыхание и читать на одном выдохе определенное количество слогов и слов.

Как показывают наблюдения, причины ошибок, нарушающих правильность чтения, различны. Это нестойкость поставленных звуков, незакрепленность артикуляционных образов слов, неумение



различать схожие буквенные изображения, незнание правил орфоэпии, непонимание значений слов и словосочетаний. Но главная причина — отсутствие опоры на слуховой анализатор.

Для выработки правильного чтения на разных этапах работы над текстами нужны многообразные упражнения в громком чтении под контролем учителя, необходима работа по предупреждению ошибок, своевременное их исправление. Этим целям могут служить следующие приемы:

1. Предварительный (до чтения текста) звуко-буквенный анализ новых слов и словосочетаний с сопутствующим уточнением их значений. Слова и словосочетания записываются на доске или даются на табличках с расставленными надстрочными орфоэпическими знаками и ударением. Они прочитываются вместе с учителем, а потом индивидуально (ма-сте-рит, масте-рит, мастерит дом; кос-точ-ка, косточ-ка, кóсточка). Обращается внимание на необходимость слитного чтения слов с предлогами:

*(с утра).*

2. Громкое чтение нотированного текста для закрепления норм произношения, с опорой на образец чтения учителя.

3. Упражнения в неоднократном громком чтении новых в данном тексте слов и словосочетаний (под дирижирование учителя). Этому служат разные виды повторного чтения в течение урока (чтение по частям, выборочное, по ролям и т. д.). Чтение вслух необходимо не только на уроках чтения, но и на всех других, где возникает необходимость в восприятии печатного текста.

4. Коллективное обсуждение качества чтения учащихся. Школьники на слухозрительной основе воспринимают чтение товарища, а затем говорят о замеченных нарушениях в правильности чтения, высказывают свою оценку чтения.

5. Своевременное исправление ошибок при чтении. Ошибки в регулировании дыхания, голоса, неправильном воспроизведении звуковой структуры слов исправляются сразу же после прочтения слов или предложений. Ученик затем прочитывает речевой материал правильно с помощью учителя. Работа над стойкими ошибками произносительного характера переносится на послеурочные занятия.

6. Чтение небольших текстов, написанных на доске, вначале про себя с выяснением понимания основного содержания, а затем вслух с соблюдением требований к правильности чтения. Чтение вслух с варьированием заданий учителя, поддерживающих интерес учащихся к упражнениям в чтении.

7. Чтение отдельных предложений или частей текста вслух в связи с показом содержания на картинке, макете, аппликации и т. д.

Правильность чтения — необходимое условие для формирования беглого чтения. **Беглое** чтение — это чтение в определенном



темпе, характеризуется оно количеством слов, произнесенных в минуту. Беглость не может оцениваться в отрыве от правильности и сознательности. Чтобы у учеников не развивалась механическая быстрота чтения вслух и про себя, надо проверять понимание ими прочитанного.

Темп подготавливается плавным чтением. Он возрастает по мере того, как учащиеся овладевают правильностью и сознательностью чтения. Развитие беглости чтения обеспечивается системой упражнений, которые требуют от учащихся чтения вслух и про себя, умений разбираться в читаемом материале.

Для отработки данного качества необходимо в процессе обучения соблюдать следующие организационно-методические требования:

1. Больше времени на уроке отводить чтению вслух, постепенно развивать умение читать про себя. Тренировать в чтении на время. Это может быть: чтение фраз, частей текста при ответах на вопросы, повторное чтение наиболее трудных мест в тексте, индивидуальное и хоровое чтение под дирижирование с установкой изменения темпа чтения (медленно, плавно, быстро).

2. Проводить предварительную специальную работу над произношением и пониманием новых слов и словосочетаний, с которыми учащиеся затем встречаются в тексте. Выработка беглого чтения происходит на текстах, хорошо понятных детям по содержанию, с учетом в то же время индивидуального темпа речи каждого ученика.

**Выразительное** чтение — чтение с соблюдением грамматических и логических пауз, выделением логических ударений, с изменением темпа и ритма в зависимости от смысла читаемого. Конечно, это должно быть отчетливое, внятное чтение с использованием естественных выразительных жестов.

**Требования выразительности** чтения в начальных классах школы глухих элементарны. Им доступны лишь простейшие интонации — повествовательная, восклицательная или вопросительная по отношению к содержанию. Они могут делать остановки после точки с запятой, подчеркиванию. Они могут делать остановки после точки с запятой, выделять логически значимое слово. От них можно и нужно требовать отчетливого произношения, с учетом возможной замены звуков лишь в начале обучения, соблюдения орфоэпических норм при чтении понятного текста. Правильность чтения — важнейшее условие выразительного чтения.

Работа над выразительностью начинается с упражнений, в которых учащимся показывается, как надо управлять своим дыханием, где и какую паузу надо выдерживать, какое слово выделять. Все это учащиеся делают по подражанию образцу чтения учителя. Работа над интонацией ведется в ходе разбора содержания текста, во время его инсценирования, когда учащиеся должны выступать в роли того или иного действующего лица. Добиваясь от учащихся использования в доступных пределах интонационных средств, сурдопедагог помогает им лучше понять



содержание текста, события, характеры действующих лиц, в ходе разбора воспитывает навыки выразительной речи.

Приемы формирования выразительного чтения следующие:

1. Упражнения в чтении с разными заданиями (читать громко, тихо, медленно, быстро).

2. Упражнения в повторном громком чтении разобранных по содержанию и специально нотированных текстов, в частности предназначенных для заучивания наизусть (стихотворения, басни, загадки, пословицы).

3. Упражнения в чтении фраз с выделением отдельных по смыслу слов на основе подражания учителю.

4. Чтение наизусть небольших произведений с предварительной тренировкой учащихся в громком чтении текста, в котором представлены орфоэпические знаки и ударение.

Выработка выразительного чтения ведется в условиях организации широкой читательской практики при выполнении учащимися коллективных или индивидуальных заданий, направленных на осмысление текстов.

Овладение школьниками техникой чтения (самим процессом чтения) органично связано с пониманием того, что читается. Чем меньше затруднений в механизме чтения, в переводе графических образов в звуковую речь, тем больше возможностей для сосредоточения внимания на содержательной стороне читаемого.

**Сознательность** чтения определяется пониманием школьниками сюжетно-событийного содержания, образов действующих лиц, построения, главной мысли и языка текста. Отмеченные выше особенности восприятия и понимания читаемого материала обуславливают важность и своеобразие работы над содержательной стороной текстов на уроках чтения.

### **Работа над содержанием текста**

Это второе ведущее направление в работе на уроках чтения. Процесс постижения содержания читаемого материала, как известно из дидактики, проходит три взаимосвязанные, условно выделяемые ступени познания — восприятие, осмысление и запоминание, обобщение и систематизация прочитанного. Соответственно ступеням познания в учебно-воспитательном процессе на уроках чтения имеют место три этапа работы над текстом, в первую очередь художественной литературы: этап первичного синтеза (целостного восприятия текста), этап анализа читаемого, этап вторичного синтеза.

На каждом этапе решаются свои задачи. На первом — это ознакомление с фактическим содержанием на основе целостного восприятия текста, осмысление общего содержания, создание интереса к произведению.

На втором этапе преследуется цель уточнения, конкретизации и углубления понимания прочитанного. Она достигается путем прослеживания последовательности событий и их языкового изобра-



жения, выяснения причинно-следственных связей в развитии сюжета, установления мотивов поступков и поведения действующих лиц, основных черт их характера, формирования отношения учащихся к описанному.

На третьем этапе идет вторичный синтез с целью обобщения прочитанного и выявления идейной направленности (в художественных произведениях), систематизации знаний (в научно-популярных текстах). Конкретными задачами третьего этапа являются: закрепление основного фактического содержания, характеристика действующих лиц и их оценка, определение воспитательного значения произведения, установление связи полученных знаний с прошлым и настоящим опытом, творческое осмысление прочитанного.

Трудности в понимании и словесном обобщении читаемого материала обуславливают в системе работы над текстами, дополнительно к указанным этапам, необходимость специальной подготовки к первичному восприятию (подготовительной работы) и проведения итоговых упражнений, расширяющих самостоятельную практику учащихся по обобщению и систематизации прочитанных произведений.

В зависимости от объема и сложности читаемого указанные этапы работы над текстом занимают разное количество уроков, которые в каждом отдельном случае решают свои конкретные задачи. Каждый этап работы (урок) в ходе познания текста связан с проведением конкретных видов работ, обеспечивающих общение детей с учителем и между собой, использование разных методов и приемов обучения, организацию самостоятельной деятельности учащихся.

В системе работы над темой имеют место уроки знакомства с текстом, уроки анализа текста, обобщающие уроки.

Остановимся на методике проведения разных этапов работы над текстом.

**Подготовительная работа к чтению.** Перед чтением нового текста нужно подготовить учащихся к правильному его восприятию. Главная цель — это предупредить трудности в понимании содержания и вызвать интерес к читаемому, а в произведениях художественной литературы — подготовить к сопереживанию с героями, к восприятию художественных образов.

Для этого в одних случаях оживляются и расширяются знания и представления по теме чтения, в других — углубляется наглядно-чувственный опыт, в третьих — сообщаются новые сведения о явлениях и событиях, в четвертых — идет знакомство, в определенных пределах, с писателем, его жизнью и творчеством. Все это неразрывно связано с задачей накопления и усвоения лексики и словосочетаний, необходимых для осмысления предназначенных для чтения произведений.

Вопрос о том, какая нужна подготовка и как ее провести, решается прежде всего в зависимости от характера материала. Тексты природоведческого содержания (темы о лете, весне, осени,



зиме, животных и т. д.) требуют актуализации представлений, имеющихся в личном опыте учащихся, организации непосредственных наблюдений за явлениями природы и жизнью людей и животных в разные времена года. Например, для понимания рассказа о наступлении весны «Радостно светит» (1 класс) учащимся необходимо иметь реальное представление о явлениях, которые происходят в природе и обозначаются в тексте словами и словосочетаниями: «снег тает», «почки надулись», «грач», «скворечня», «разлилась река».

Перед чтением обществоведческого материала (темы о школе, семье, городе, праздниках и т. п.) возникает необходимость не только в оживлении накопленных жизненных представлений, но и в расширении их новым кругом сведений. Так, для понимания названия рассказа «Пичугин мост» и его нравственного смысла учащимся (3 класс) надо иметь наглядное представление, во-первых, о том, что такое «мост» и для чего он служит, а главное, о том, что он очень нужен людям. Во-вторых, школьники должны знать, какие бывают мосты (каменные, деревянные, из отдельных бревен или досок и т. д.). Это и даст возможность понять значение поступка Семы Пичугина и причину названия моста его именем.

Тексты общественно-исторического содержания еще в большей степени нуждаются в создании перед чтением необходимых для понимания конкретных представлений исторического характера. Так как в текстах рассказывается о событиях, которые отдалены от наших дней значительным промежутком времени, исчисляемым в ряде случаев в полвека и более, то, естественно, они не опираются на наглядно-чувственный опыт детей. Изображенное в них приходится воссоздавать на основе словесных описаний, а это очень трудная задача для детей с речевым недоразвитием. Учитель должен познакомить их с обстановкой, охарактеризовать эпоху происходящих событий и тем самым ввести в тему чтения.

Произведения нравственно-этического содержания в большинстве своем специальной тематической подготовки не требуют. Тексты рассказывают об отдельных жизненно возможных ситуациях, в которых проявляются те или иные черты характера людей, детей в частности. В раскрытии их постигается идейный смысл произведения. Черты характера вытекают из конкретного содержания текста. Говорить о них до чтения бессмысленно.

В учебниках для чтения даны произведения известных дореволюционных и советских писателей. Поэтому перед чтением произведения проходит в доступных рамках знакомство с автором, его жизнью и творчеством. Разговор о писателе настроит на восприятие его произведения.

Подготовка глухих детей к чтению протекает не столько на уроках чтения, сколько за их пределами. Часть необходимого для понимания текста словаря (слов, словосочетаний) включается в различные виды деятельности детей примерно за неделю до чтения текста. Для этого используются следующие приемы: преднамерен-



но организуемые наблюдения, проведение экскурсий, использование предметно-практической деятельности, работа с картинкой на уроках развития речи, просмотр диафильмов и кинофильмов.

Наблюдения и экскурсии в большей степени нужны перед чтением такого материала, в котором рассказывается о сезонных изменениях в природе, в жизни людей, их труде, а также материала, раскрывающего социально-бытовые явления современности. В процессе экскурсии по ознакомлению с окружающей действительностью дети приобретают знания о предметах и явлениях, накапливают и осознают словарь, который поможет на уроках понять содержание читаемого. В 1 классе это рассказы «Осень», «Май», стихотворения «Падают, падают листья», «Снегопад», «Июнь» и т. д. Тексты подобного содержания имеются и во всех других книгах для чтения. Можно организовать наблюдения детей и в классе, и в интернате, используя для этого естественные условия. Например, смысл словосочетаний «выпал снег», «ветки усыпаны», «покрыта золотой листвой», «под пушистым одеялом» учащиеся познают, наблюдая за окружающей природой во время прогулок, а смысл слов и выражений «вишневый пруточек», «побег молодой», «прутик зацвел» можно раскрыть при организованных наблюдениях за веточкой, поставленной в воду в классе. Усвоению знаний и словарного запаса способствует общение детей с учителем и товарищами по поводу увиденного. Учитель может спрашивать детей о том, как называется то или иное явление, а может побуждать их самих задавать вопросы об увиденном.

К чтению новых произведений учащиеся подготавливаются и на уроках предметно-практического обучения, где они создают аппликацию (например, «Поздняя осень»), делают макет (например, «Зимой во дворе» или «Улица города»), конструируют подъемный кран и др. В процессе предметных действий идет интенсивное накопление понятий и соответствующих словесных обозначений, что является залогом понимания текстов в книгах для чтения.

На уроках развития речи учащимся может быть предложена картина для составления сочинения. Не обязательно, чтобы она совпадала с содержанием текста, предназначенного для чтения, достаточно тематической преемственности. Готовясь к сочинению, учащиеся приобретают конкретные представления, которые включаются в связные рассказы. Полученная информация составляет основу, на которой базируется правильное восприятие текстов. Хороший результат достигается при обращении к картинам перед восприятием произведений общественно-исторического содержания.

В качестве источника информации могут выступать диафильмы или кинофильмы. Их просмотр и обсуждение обогащают знания, расширяют кругозор, закладывают эмоциональный интерес к восприятию содержания тематически близких произведений в книгах для чтения.

На уроках чтения для подготовки к восприятию материала применяется беседа или слово учителя. Беседа строится на ма-



материале личного опыта учащихся, знаний из прошлых уроков чтения или приобретенных на других уроках и во внеклассное время. Беседа направляется не только на актуализацию имеющихся знаний, но и на закрепление и расширение их, на введение соответствующего словаря в речь учащихся. Она протекает интересно и эффективно, если строится с использованием наглядных средств, если в ходе ее обеспечивается умственная и речевая активность учащихся. Так, например, перед чтением текстов о Советской Армии (3 класс) в беседе выясняется и уточняется, какой праздник отмечают 23 февраля, а далее по картинкам учащиеся восстанавливают лексическое значение слов «летчик», «моряк», «солдат», конкретное и обобщенное значение слова «защитники».

На уроках чтению текстов может предпосылаться **рассказ учителя**. Он необходим, когда у учащихся недостает знаний по теме, и для создания определенного настроения к восприятию нового материала. Рассказ (в сочетании с беседой) может быть менее или более развернутым в зависимости от класса и уровня знаний учащихся. Чтобы рассказ был понят и усвоен ими, учитель должен соблюдать ряд требований. Во-первых, важно рассказ (слово) сопровождать, подкреплять наглядностью не только изобразительной, но и графической, в виде табличек с новыми словами или словосочетаниями или записей на доске. Во-вторых, необходимо грамматически доступно строить свои высказывания, учитывать уровень владения учеников грамматическим строем. В-третьих, надо правильно использовать зрительное и слуховое восприятие, памятуя о том, что идет на слухозрительной основе, а что — на слух. В-четвертых, в ходе сообщения необходимо устанавливать обратную связь при восприятии знаний, т. е. обеспечивать повторение учащимися новых сведений, что содействует их усвоению и предупреждает ошибки произносительного характера.

Рассказ учителя необходим перед чтением текстов военно-патриотической тематики. Так, перед чтением рассказа «Леня Голиков» (3 класс) учащимся надо напомнить о том, когда была Великая Отечественная война, что это такое — война, кто защищал Родину, что защищали Родину не только взрослые, но и дети. В ходе рассказа на доске появляются иллюстрации о войне, изображения партизан, таблички со словами и словосочетаниями: «В 1941 (тысяча девятьсот сорок первом году)», «Великая Отечественная война», «боролись с врагами», «партизаны», «совершали подвиги» и т. д.

Созданию интереса к чтению художественных произведений служит знакомство учащихся с авторами, прежде всего с наиболее известными детскими писателями, а затем и с выдающимися художниками слова русской дореволюционной и советской литературы. В младших классах учитель ограничивается кратким сообщением о писателе. Это может быть указание на то, для кого писал автор, о ком, показ портрета и некоторых книг. При этом важно учесть программу внеклассного чтения.

Знания о писателях значительно расширяются в средних клас-



сах, здесь материал биографического характера включен в книги для чтения. Наличие такого материала не исключает необходимости рассказа учителя, который, конкретизируя отдельные факты, вызывает у учеников интерес к писателю и его творчеству и готовит их к пониманию того или иного произведения.

**Чтение текстов.** При работе над текстом на уроках практикуются разнообразные виды чтения, направленные в одном случае на ознакомление учащихся с текстом, в другом — на его осмысление и закрепление, в третьем — на обобщение и усвоение идейно-тематического содержания. Это сплошное чтение всего текста, чтение по частям, чтение нового лексического и фразеологического материала, выборочное чтение, чтение по ролям, чтение наизусть.

Различается чтение по способу — чтение вслух и чтение про себя. На каждом уроке необходимо сочетание разных видов и способов чтения, с тем чтобы создать условия для обязательных упражнений в чтении каждому ученику. Выбор вида и способа чтения на уроке зависит от степени обучения и этапа работы над текстом.

В младших классах нужна широкая практика в **чтении вслух**. Этот способ чтения применяется и при знакомстве школьников с новым текстом, и при его анализе. Читая новый текст в первый раз для себя, но вслух, учащиеся осваивают программные требования к правильному и беглому чтению. Учитель же имеет возможность проконтролировать и подкорректировать индивидуальное чтение некоторых учеников, страдающих явно выраженными дефектами произношения.

Со 2 класса ведется обучение детей **чтению про себя**. Развитие этого умения расширяет возможности учащихся в прочтении за определенный отрезок времени большего объема текста. Это становится особенно важным в средних классах, где учащимся предлагаются значительные по объему произведения.

Овладение навыком тихого чтения при возросших возможностях школьников в отношении сознательного самостоятельного чтения позволяет ввести на этой ступени обучения так называемое **опережающее чтение**. Несложные по содержанию и форме произведения могут быть прочитаны учениками еще до работы над ними на уроках чтения. Осмысленному восприятию их будут способствовать задания, активизирующие познавательную деятельность и вдумчивое отношение к описанным событиям, фактам и явлениям. В их числе: подготовка ответов на вопросы, зарисовка прочитанного, изготовление фигурок действующих лиц, подготовка вопросов к тексту, пересказ, характеристика героев и др.

Среди видов повторного чтения наиболее часто применяемым является **выборочное чтение**. Оно содействует лучшей ориентации учащихся в прочитанном, осмыслению развития действия и выделению наиболее существенного в содержании, построению высказывания при воспроизведении прочитанного материала, помогает учащимся подтверждать свои суждения выдержками из текста.



В 1—2 классах дети по заданию учителя находят и прочитывают отдельные предложения для ответа на конкретные вопросы по фактическому содержанию. Важно научить их правильно соотносить вопрос с читаемым материалом, свободно ориентироваться в его содержании.

В 3—4 классах школьники зачитывают отрывки из текста для ответа на вопросы обобщающего характера (типа «Что Ваня увидел во дворе?») или на вопросы, требующие конкретных примеров для оценки поведения действующих лиц (например: «Почему ты думаешь, что мальчики злые, не любят животных?»).

В 5—6 классах с помощью выборочного чтения учащиеся выполняют более сложные задания. От них требуется не только пересказать какой-то эпизод из сюжетно-событийной стороны произведения, но и привлечь текст для характеристики и оценки описанных событий, поведения героев. В зависимости от характера вопросов учащиеся выбирают из текста отрывки, предложения, слова или словосочетания.

Среди заданий имеются и такие, которые привлекают внимание учащихся к выразительно-изобразительным средствам языка (типа: найти слова, которыми автор описывает героя, погоду, лес и др.). Выполнение этих заданий, сопровождаемое уяснением смысла слов и речевых оборотов, имеет важное значение для повышения культуры речи учащихся.

В текстах, где встречаются диалоги действующих лиц, применимо **чтение по ролям**. Во-первых, этим достигается осмысление расстановки действующих лиц, понимание смысла реплик и характеров собеседников. Во-вторых, чтение в лицах позволяет отрабатывать у учащихся элементы выразительного чтения в таких его проявлениях, как интонация и логическое ударение. Чтение в лицах проводится на разных этапах работы над текстом. В ходе анализа текста оно сопровождается комментариями, к которым привлекаются учащиеся класса (Кто это говорит? Что это значит? Как говорит?). На завершающем этапе анализа, когда текст разобран, учащиеся должны продемонстрировать степень его понимания через выразительное чтение диалога. Качество чтения может стать предметом обсуждения в классе: обращается внимание на правильность интонации, внятность, выразительность речи, а также на соблюдение требований к правильному чтению.

Спорным в методике обучения чтению является вопрос о целесообразности первого чтения текста учителем. Ознакомление глухих учащихся с новым произведением путем чтения его учителем при закрытых книгах<sup>1</sup>, особенно в младших классах, вызывает серьезное возражение. У школьников еще не развито слуховое восприятие, процесс восприятия читаемого идет в основном на зрительной основе. И когда учащиеся ставятся в условия считывания с губ содержания нового текста, это вызывает у них

<sup>1</sup> См.: Новоселов Л. А. Практические работы на уроках чтения и развития речи в школе глухих.— М., 1983.— С. 17.



значительные трудности. Поэтому, по нашему мнению, наиболее оправданным является первичное чтение текста самими учениками.

Учитель читает текст повторно с целью показать пример чтения и содействовать пониманию читаемого. В зависимости от жанра произведения и его объема чтение может быть сплошным или по частям. Читая выразительно, учитель показывает ритм, темп, словесное и логическое ударение, интонационно-смысловое звучание произведения. Так обстоит дело с чтением стихотворений. Однако в школе глухих нельзя переоценивать значение выразительного чтения учителя, так как его далеко не всегда достаточно для понимания текста учениками. Нужны комментарии к отдельным словам, некоторым фразам, частям текста. Поэтому здесь может иметь место выразительное комментированное чтение. Во время чтения учитель следит за реакцией учеников, выдерживает темп чтения, позволяющий им воспринимать текст и пояснения к нему, принимать участие в этих пояснениях.

Некоторые стихотворения или отрывки из прозаических произведений могут быть предложены учащимся для заучивания наизусть. Это задание они выполняют после проведенной работы над осмыслением содержания и неоднократных упражнений в громком чтении специально нотированного текста на основе образца чтения учителя.

Анализ текста. После первичного целостного восприятия текста и выяснения понимания общего содержания (о ком? о чем?) организуется повторное чтение, в процессе которого и проводится анализ. Этот этап является центральным в системе работы над текстом. Он направлен на выработку навыков техники чтения, но главным образом — на уточнение и углубление понимания читаемого: сюжетно-событийной стороны, причинно-следственных связей, мотивов поступков действующих лиц и их характеров, идейного содержания. Постижение фактического и идейного содержания идет через осмысление значения слов, словосочетаний, отдельных фраз и частей текста.

Как отмечалось ранее, глухие учащиеся испытывают трудности в понимании описанных в произведениях фактов, событий, явлений. Чем моложе школьники, тем больше затруднений. Поэтому при анализе необходимо проводить специальную работу по осмыслению фактического содержания. Важно, чтобы за словесными графическими образами вставали реальные, конкретные представления. Этому способствует сочетание повторного чтения с наглядностью, с предметно-практической деятельностью учащихся. Связь чтения с различными видами деятельности по прочитанному значительно активизирует внимание к тексту, познавательные интересы школьников, содействует пониманию ими отдельных частей и произведения в целом.

Возможны следующие сочетания чтения с наглядно-практической деятельностью: чтение и работа с иллюстрацией или серией картинок; чтение и зарисовка прочитанного; чтение и изготовление



аппликаций; чтение и работа с макетами; чтение и демонстрация действий; чтение и работа с вырезанными или вылепленными фигурками.

Рассмотрим эти сочетания.

1. Чтение и работа с иллюстрацией. Повторное чтение проводится вслух по предложениям, по абзацам в зависимости от уровня подготовленности класса и особенностей текста. Для конкретизации прочитанных словесных образов учащимся предлагают показать их на картинке из книги или специально изготовленной. При этом уясняется смысл отдельных слов и целых фраз.

Например, на уроке в 1 классе по рассказу «Зима» (по Г. Скребицкому) учитель говорит: «Покажи на картинке, как снег одевает в пушистые рукавицы ветки кустов и деревьев». Ученик показывает картинку и повторяет то же предложение. — «Одевает в пушистые рукавицы ветки» — как сказать по-другому? — «Засыпает, покрывает белым снегом ветки кустов и деревьев». Учитель: «Смотрите. Скажем вместе: «Одевает в пушистые рукавицы ветки кустов и деревьев. — Покрывает, засыпает белым, пушистым снегом».

На уроке чтения школьникам может быть предложено задание подобрать к прочитанному соответствующие картинки, среди которых имеются неадекватные содержанию текста. Такой прием повышает умственную активность учащихся. Они должны найти нужную картинку, а для этого сопоставить прочитанное с изображением, определить, совпадают или не совпадают они, доказать это ссылкой на текст. Например, ученик говорит: «На картинке лето, нет снега, а в рассказе — «Сильные метели намели высокие сугробы». Картинка не подходит». Прочитывая последовательно текст, учащиеся выбирают нужные иллюстрации и располагают их для обозрения. При этом они все время сопоставляют картинки с текстом, т. е. идет активный процесс осмысления прочитанного. На практике это выглядит так: чтение ученика — показ (нахождение) картинки — вновь чтение (в подтверждение правильности выбора).

2. Чтение и зарисовка прочитанного. Рисование в связи с чтением применяется с 1 класса. Учащиеся, по подражанию учителю или умеющему рисовать ученику, постепенно приобретают навыки делать схематические рисунки (серию), которые отражают содержание сначала отдельных предложений, потом частей текста, а значит, последовательность происходящего в сюжетных рассказах. Наконец они обучаются создавать один рисунок к тексту описательного характера<sup>1</sup>.

Зарисовки читаемого учат детей вдумчиво относиться к словесной ткани произведения. После чтения вслух школьники еще вынуждены несколько раз обращаться к тексту, чтобы в рисунке передать нужное количество предметов, действующих лиц, их рас-

<sup>1</sup> См.: Нестерович Т. В. Обучение чтению в условиях использования предметно-практической деятельности // Вопросы обучения и воспитания глухих детей. — Свердловск, 1975.



положение, указанные признаки. Созданные рисунки коллективно рассматриваются, соотносятся с текстом (Что нарисовано? А что написано?), оцениваются с точки зрения правильности отображения прочитанного (Все ли нарисовано? Что неправильно?). Это способствует четкости представлений учащихся по фактическому содержанию, развивает речевые навыки, умения анализировать, давать объяснения. Задание на зарисовку учащиеся получают и после того, как ответят на вопросы словами текста, так как ответ выборочным чтением еще не свидетельствует о правильном понимании конкретного содержания. По мере возрастания ступени обучения работа с рисунками может усложняться, приобретая избирательный характер. Учащимся предлагается нарисовать что-то одно (действующих лиц, природу, какой-то эпизод, что понравилось и т. д.)<sup>1</sup>.

3. Чтение и изготовление аппликации. Первые аппликации учащиеся выполняют из приготовленного учителем наглядного материала (вырезанные из бумаги фигурки, предметы). По ходу чтения учащиеся по очереди распределяют его на листе картона или фланелеграфе. Например, в 1 классе в рассказе «Осенью» есть фраза «Белка заготавливает в дуплах орехи и желуди». Прочитав ее, ученик должен взять вырезанный рисунок дерева с дуплом и поместить его на картон, потом прикрепить изображение белки, которая кладет в дупло орехи и желуди. Так же последовательно дети размещают рисунки с животными, готовящимися к зиме: еж под кучей хвороста, медведь в берлоге, заяц и лиса в зимних шубах. Рисунки ученики все время соотносят с текстом, уясняя таким образом значение слов и словосочетаний: «дупло», «берлога», «заготавливает», «сушит на сучьях», «забрался под кучу хвороста», «свернулся в клубок» и т. д.

В практике находит применение и такой вид работы, когда к тексту заранее подготавливается часть аппликации с изображением места действия и обстановки или конструктивная картинка. В процессе чтения на этой аппликации размещаются действующие лица и прослеживается по тексту развитие действия. Например, в 3 классе к рассказу «Редкая гостья» подготавливается на большом листе бумаги конструктивная картина. Учащиеся показывают на ней прилетающих к кормушке птиц и демонстрируют их действия: «вспорхнула», «схватила клювом», «начали клевать», «брали клювами ягоды рябины» и др. Благодаря картинке, конкретизируется поведение белки «сначала» и «потом».

Предметы и фигурки из бумаги к аппликации учащиеся сами могут изготовить на уроке после первичного чтения и определения количества действующих лиц и предметов, встречающихся в рассказе. Этим умением дети овладевают на уроках предметно-практического обучения с 1 класса. Если предметов в тексте много, то их вырезает каждый ученик, если много, то один вы-

<sup>1</sup> См.: Новоселов Л. А. Практические работы на уроках чтения и развития речи в школе глухих. — М., 1983. — С. 29.



резает деревья, другой — действующих лиц и т. д. Подобные задания дети могут выполнять вечером (как домашнее задание), а также на уроках предметно-практического обучения. Вся эта подготовка связана с активной речевой практикой учащихся. Изготовленный материал используется на уроках чтения для уточнения и конкретизации читаемого текста: читают, распределяют иллюстративный материал на аппликации, находят текст к представленному изображению.

4. Чтение и работа с макетом. Макет к уроку чтения создается заранее. На нем наглядно представлена обстановка, в которой разворачивается действие. В соответствии с содержанием текста подготавливаются фигурки действующих лиц из пластилина, ваты, ткани. По ходу чтения на макете демонстрируются конкретные события и действия, создаются картины, описанные в тексте, обеспечивается прочная связь слова с предметом, который называется.

5. Чтение и демонстрация. Для демонстрации подходит любой повествовательный рассказ. Прочитанное предложение демонстрируется, т. е. производятся описанные действия. Этот прием в работе над текстом особенно важен для самых младших классов, где тексты отличаются наличием развития действия и у учащихся больше трудностей в понимании. Если в читаемом тексте есть диалог, то при чтении выделяются действующие лица, распределяются роли.

Учащиеся под руководством учителя наглядно изображают содержание читаемого, а в соответствующих местах вводится прямая речь. Постепенно в демонстрацию вводится не одно, а два и больше действий. В случае затруднений в демонстрации учитель в соответствии с произносимыми словами производит необходимые действия сам, а потом их повторяют дети.

Демонстрация, содействующая правильности восприятия слов и выражений, может быть заменена инсценировкой, но уже в других целях, а именно для проверки и закрепления понимания детьми содержания прочитанного.

6. Чтение и работа с вырезанными фигурками. Подготовленные фигурки служат для демонстрации действия в читаемом рассказе. Использование наглядно-практической деятельности в процессе повторного чтения достигается конкретизация словесных описаний, воссоздается сюжетное содержание текста. Однако это не является показателем, что учащиеся усвоили связи между частями текста, поняли характеры действующих лиц и смысл прочитанного. Нужна работа над углублением понимания текста. Этим целям в первую очередь служат следующие:

Этим целям в первую очередь служит **беседа** — диалог о прочитанном между учителем и учащимися или учащихся между собой под контролем учителя, между учеником и классом. Беседа побуждает к воспроизведению, анализу и обобщению прочитанного материала. Она активизирует мысль ученика, вовлекает в размышления, развивает умение рассуждать, высказывать свое мнение об описанных фактах, героях, о произведении в целом.

к одному-двум конкретным. Но

Что случилось  
осенью? О как

2. Вопросы, связанные с значениями

Что такое

тому? (Ткут.)  
нимаешь...

### 3. Вопросы

Объясни

4. Вопросы

Как по

5. В

Вопросы  
ми детей:



В зависимости от того, на каком этапе работы над текстом проводится беседа, определяется ее характер. После первичного чтения проводится, как правило, репродуктивная беседа, выясняющая понимание общего содержания. Этап анализа связан с проведением репродуктивно-эвристической беседы с элементами творчества, направленной и на проверку понимания, и на более глубокое проникновение в смысл прочитанного произведения, на выявление его идейно-тематической сущности, обоснование его названия.

На заключительном этапе работы над текстом проводится обобщающая беседа, преследующая цель систематизации знаний текста, его фактического и идейного содержания, авторской и жанровой принадлежности. Все это содействует обогащению жизненного опыта и литературного кругозора учащихся, стимулирует интерес к книге.

В беседе как диалоге выделяются две стороны — вопросы и ответы. Ее эффективность, проявляющаяся в активности и самостоятельности работы учеников, во многом зависит от характера вопросов, которые предлагаются при анализе текста. Поставленные в логической последовательности, они должны соответствовать целевой установке урока.

Как показывает опыт работы школ глухих, при разборе читаемого детям предлагаются следующие группы вопросов:

1. Вопросы, выясняющие осмысление конкретного содержания текста (О ком? Кто и что сделал? Когда? и т. д.). Количество и формулировка вопросов репродуктивного характера в значительной степени зависят от сложности описанных в тексте событий и явлений, уровня развития учащихся и, конечно, ступени обучения. Детальные вопросы приемлемы в 1 и 2 классах, они относятся к одному-двум предложениям. С 3 класса ставятся не только конкретные, но и более общие вопросы типа:

Что случилось с ...? Какие работы выполняют колхозники осенью? О каких признаках весны говорится в рассказе?

2. Вопросы, выясняющие и уточняющие понимание в контексте значений слов и словосочетаний, без которых не может быть правильно понято фактическое содержание:

Что такое цех? «Делают ткани» — как можно сказать по-другому? (Ткут.) «Выскочили (из машины)» — как это? Как ты понимаешь слово «пороша»?

3. Вопросы, помогающие устанавливать причинно-следственные связи:

Объясни, почему нельзя портить деревья? Почему зайца на снегу не видно? И т. д.

4. Вопросы, побуждающие к оценке поведения действующих лиц:

Как поступил ...? Что ты можешь сказать об этом человеке? Какой он?

5. Вопросы, связывающие читаемое с личным опытом и знаниями детей:



А вы сделали кормушку? Как ты заботишься о младших братьях и сестрах? И т. д.

6. Вопросы, побуждающие к рассуждению и обоснованию своего мнения:

Как ты думаешь, каким человеком будет ...? Что нужно было сделать детям? Как ты понимаешь смысл названия «Волшебные краски»?

7. Вопросы на определение авторской и жанровой принадлежности текста:

Кто написал рассказ? Какое это произведение: сказка, рассказ, стихотворение? Почему это произведение названо сказкой? Что в нем сказочного?

В школе глухих немаловажное значение имеет форма постановки вопросов. Наилучшие условия для организации активной работы школьников над текстом создаются тогда, когда основные вопросы в беседе предлагаются для всеобщего обозрения в записи на доске или даны на странице учебника. Прочитанный хором вопрос мобилизует всех учащихся на ответ. При затруднении в ответе на обобщающий вопрос учитель дополнительно в устной форме задает вспомогательные вопросы, с помощью которых восстанавливаются необходимые для обобщения факты.

На вопросы учащиеся отвечают по-разному — выборочным чтением и своими словами.

**Выборочное чтение** используется при ответах на вопросы репродуктивного, эвристического и обобщающего характера. Чтобы ответить на такой вопрос, надо найти и выбрать из текста тематически объединенные факты; в других случаях к выборочному чтению учащиеся прибегают для доказательства и обоснования своего мнения, своей оценки. К выборочному чтению учитель привлекает детей и при составлении плана, элементарной характеристики действующих лиц, при выделении главной мысли прочитанного.

Используя выборочное чтение при ответах на вопросы, педагог не должен забывать о том, что оно не является показателем полного понимания и усвоения текста. В практике обучения можно наблюдать картину, когда ученики бойко зачитывают строки, части текста, но потом не могут воспроизвести прочитанное. Ответ нередко подбирается по схожести слов в вопросе и в тексте. Чтобы избежать механического подхода к выборочному чтению, сделать его осознанным, используется прием введения неадекватных, не имеющих отношения к тексту вопросов. Если ученики замечают несоответствие вопроса содержанию, то это свидетельствует об их ориентировке в тексте.

Сознательности ответа ученика на вопросы содействует разнообразие их формулировок. Как можно раньше надо переходить к вопросам, в которых состав слов не повторяет лексику предложения в тексте. Для усвоения выборочно прочитанного отрывка нужна установка на его пересказ своими словами: «Прочитал, а теперь скажи своими словами». Ответы учащихся контролируются



не только учителем, но и товарищами по классу. Внимание фиксируется на правильности содержания ответа, его грамматического оформления и произношения.

Для развития умения строить ответ с использованием определенных слов и словосочетаний от учащихся следует требовать вариативности в ответах. В связи с этим целесообразно предлагать задание сказать по-другому.

Отвечать на основные вопросы по прочитанному тексту учащиеся могут не только устно, но и письменно. В этом случае обеспечивается индивидуальная речевая практика каждому ученику, каждый ставится перед необходимостью выразить свой уровень понимания. Для этого в практике работы школ применяются перфокарты. Самостоятельно составленные ответы подвергаются коллективной проверке.

В ходе беседы по прочитанному учащимся предлагаются вопросы репродуктивного (что? где? когда?) и эвристического характера (почему? зачем? как? и т. д.).

На уроках анализа текста нужно, чтобы учащиеся сами задавали вопросы друг другу. Умению формулировать вопросы они обучаются на уроках развития речи, но и на уроках чтения ведется работа в этом направлении. На первых этапах обучения вопросы к тексту в качестве образца могут планироваться учителем и предлагаются учащимся на карточках или на доске. Вопросы может задавать один ученик под контролем учителя всему классу. Все следят за правильностью ответа товарищей. Вопросы можно адресовать одному ученику, их ставят поочередно все школьники. Степень самостоятельности учащихся в постановке вопросов постепенно увеличивается. В 5—6 классах это задание становится правомочным для каждого. Однако надо иметь в виду, что дети чаще всего ставят к прочитанному вопросы репродуктивного характера, поэтому учитель должен быть готов включиться в беседу, чтобы охватывать при анализе и другие стороны читаемого материала.

**Составление плана.** Эта работа помогает учащимся более глубоко осознать содержание, последовательность и связь описанных в тексте событий и явлений. Работа над планом развивает мышление и речь учащихся.

Составить план — значит определить логическую последовательность событий и соответственно разделить текст на законченные по смыслу части, выделить в них самое основное и озаглавить каждую часть, т. е. сформулировать пункты плана. В основе составления плана лежит аналитико-синтетическая умственная деятельность учащихся. Следовательно, составление плана к прочитанному предполагает обучение школьников анализу, т. е. выделению логически законченных частей, и синтезу — озаглавливанию их.

Надо отметить, что не ко всем читаемым произведениям составляется план. Для этих целей используются рассказы (статьи, стихотворения), которые имеют четко выраженную фабулу.



Ее можно проследить по нескольким критериям: по появлению новых действующих лиц, фактов, событий; по смене времени и места действия; по изменениям в поведении действующих лиц, явлений природы.

Умение составлять план прочитанного формируется у учащихся постепенно<sup>1</sup>. Для этого они выполняют постепенно усложняющиеся задания.

1. Данные к тексту картинки, расположенные в логической последовательности, подтверждаются текстом. Сначала показывается учителем первая картинка, потом вторая, третья, четвертая и т. д. Учащиеся читают о том, что изображено на каждой (1 класс). Работа с картинками усложняется, когда они даются вразброс. Учащиеся должны рассмотреть серию картинок и определить, какая соответствует той или иной части текста.

2. Создание иллюстраций к выделенным частям текста. Первые рисунки создаются учителем, который постоянно обращается к классу с вопросами, побуждает детей доказывать текстом правильность создаваемого рисунка. Постепенно в зарисовку включаются учащиеся: один рисует на доске, остальные в альбомах. Затем рисунки проверяются путем сопоставления их с текстом. Зарисовка может проводиться как самостоятельная работа с последующей проверкой. Во всех случаях обязательным является постоянное обращение к тексту, сопоставление с ним рисунков.

3. Дорисовка недостающей картинки (со 2 класса). Вразбивку данные картинки располагаются в нужной последовательности путем соотнесения с текстом. Выясняется, к какой части недостает картинки. К ней коллективно или самостоятельно создается рисунок.

4. Словесное рисование (со 2 класса). Дети должны сказать, что можно изобразить на первом, втором, третьем и т. д. рисунках. Свои предположения они доказывают отдельными фразами из текста. Обсуждение возможных рисунков способствует четкости усвоения описаний в тексте. Работа усложняется в 3—4 классах тем, что учащиеся должны определить не только что надо нарисовать, но и содержание серии рисунков в виде заголовков.

При обучении детей определению последовательности событий прочитанного по иллюстративному материалу формируется умение делить текст на части. Это умение воспитывается с конца обучения в 1 классе. Вначале для этой работы предлагаются тексты с выделенными сюжетными частями, затем тексты с более сложной структурой (3—4 классы). При этом учащиеся обучаются обобщению мелких частей текста в более крупные, что, в свою очередь, способствует развитию навыков обобщения. К 5 классу дети должны уметь делить текст на части самостоятельно.

В формировании умения делить текст на части тоже есть определенная система упражнений:

<sup>1</sup> См.: Зыкова Т. С. Обучение глухих школьников планированию речевой деятельности на уроках чтения // Дефектология. — 1988. — № 5.



1. Выделение частей текста с использованием готовых картинок (с 1 класса) и их названий (со 2 класса). Рассматривается очередная картинка, к ней читается соответствующая часть текста. Однако граница части определяется учениками не всегда правильно, поэтому проводится коллективное обсуждение границ отрывка и учитель делает заключение о том, где кончаются первая, вторая и другие части текста.

Если деление рассказа на части проводится на основе данных учителем названий к ним, то количество частей и их границы определяются исходя из заголовков.

2. Деление текста на части на основе обсуждения количества возможных рисунков (со 2 класса). Обучение начинается с определения детьми количества рисунков, которые они будут создавать. Свои предложения учащиеся делают на основе чтения текста, который относится к каждому рисунку. Затем вводится задание: «Разделите текст на части».

3. Деление текста на определенное количество частей, опираясь на рисунки (с 3 класса).

4. Деление текста на части с его словесным обоснованием (с 4 класса). Заслушивается мнение учеников о количестве частей, на которые можно разделить текст, после чего от учащихся требуется передать содержание каждой части несколькими предложениями. Мнения обсуждаются, заключение делает учитель.

5. Деление на части по главной мысли (с 3 класса). Главные мысли частей текста называет учитель, учащиеся находят в прочитанном соответствующие места. Ответы их обсуждаются. Умению участвовать в дискуссии школьники обучаются на уроках предметно-практического обучения, а потом это умение закрепляется на уроках чтения.

В обучении школьников озаглавливанию частей текста тоже имеется определенная система упражнений:

1. Подбор к выделенным частям готовых названий (с 1 класса). Подбираются к каждой части текста подходящие названия и соответственно им прочитывается текст. Возможен и такой вариант, когда из нескольких заголовков к одной части учащиеся выбирают наиболее точный.

2. Выбор предложений из текста для подписей к рисункам. Формулирование этих предложений своими словами.

3. Определение названия части по ее главной мысли. После разграничения текста определяется основная мысль в каждой части. Она и становится заголовком.

Озаглавливают части текста в форме повествовательных, вопросительных, а потом и назывных предложений (коллективно и самостоятельно).

Систематичное проведение указанных упражнений подготавливает школьников к самостоятельному составлению словесного плана. К 5 классу они должны уметь делить текст на части и озаглавливать их. В младших классах умения по составлению плана формируются на основе картинок. Переходным этапом от кар-



тинного плана к словесному является словесное рисование. Словесные планы без опоры на рисунки составляются начиная с 3 класса.

Можно назвать ряд упражнений для обучения составлению таких планов по прочитанному материалу:

1. Анализ готового плана (со 2 класса). Дети знакомятся с планом и сопоставляют его с текстом, к каждому пункту подбирается отрывок из текста. В готовом плане может отсутствовать один из пунктов. Учащиеся должны увидеть это, исходя из содержания текста, и дополнить план.

2. Работа с деформированным планом (со 2 класса). Детям предлагается деформированный план. Они должны распределить пункты плана в логической последовательности в соответствии с содержанием читаемого.

3. Дополнение плана (с 3 класса). Предлагаются на доске пункты незавершенного плана. Дети должны соотнести его с текстом, найти пропущенные отрывки, не отраженные в плане, и придумать к ним заголовки.

4. Составление плана параллельно с разбором содержания части (с 3 класса). После разбора определяется главная ее мысль, которая и становится заглавием.

5. Самостоятельное составление плана (с 3 класса). Самостоятельно учащиеся могут составить план на этапе анализа текста. Он показывает степень понимания читаемого. Самостоятельная работа проверяется, обращается внимание на соотношение пунктов плана и частей текста, анализируется их соответствие.

На уроках чтения учащиеся учатся составлять простые и сложные планы. Вначале составляются простые планы, которые облегчают воспроизведение конкретного содержания. К 4 классу дети обучаются составлению более обобщенных планов.

Создание наглядно-практического материала и составление плана к читаемому произведению открывает возможность для организации пересказа его учащимися.

Пересказ текста. Это эффективное средство проверки усвоения и закрепления содержания текста, его лексико-фразеологических особенностей; в то же время это вид работы по развитию связной речи детей.

На уроках чтения глухие школьники, согласно программным требованиям, овладевают разными формами пересказа: подробным, кратким, творческим (выборочным). Подробный и краткий пересказы различаются объемом, но и тот и другой может быть близким к тексту или передан своими словами. Творческий пересказ — более сложный вариант пересказа, предполагающий определенную переделку текста: изменить лицо рассказчика, время действия, дополнить изложение, дать пересказ не всего текста, а частично, выборочно.

К сожалению, в практике обучения наиболее часто проводится подробный, близкий к тексту пересказ, что приводит учащихся к механической передаче прочитанного по памяти и недостаточно



будит мысль и личностное отношение к излагаемому. Пересказ становится для учащихся скучным занятием.

Каждой форме пересказа школьников надо учить. В числе первых — **пересказ, близкий к тексту**, по картинкам, аппликациям, макету. Для этого подбираются тексты с четким сюжетом. Обучение начинается с 1 класса, учащиеся используют в пересказе готовые образцы предложений, взятых из текста. Они выполняют задания типа: «Покажи и скажи: «Вова пришел пуговицу. Сестра учит уроки. Мама готовит обед. Бабушка вяжет варежку»...» Потом задания усложняются. Учащиеся должны по иллюстрациям рассказать, добавляя пропущенные слова и данные для этого предложения типа: «У Жучки болели ... (ноги). Она лежала ... (в конуре)».

Уже в 1 классе формируется умение рассказывать выборочно («Расскажи о щуке, карасе и соме»; «Расскажи об одуванчике»).

**Пересказ своими словами** означает не только использование известного учащимся лексического материала, но и обязательное употребление новых слов, которые необходимы для передачи прочитанного и могут обогатить активный словарный запас. Эти слова выписываются на доске, и их предлагается употреблять в пересказе. Чтобы активизировать процесс пересказа своими словами, можно организовать его при открытой книге с заданием «сказать по-другому» («Наступила зима. Выпал глубокий снег». Учащиеся изменяют фразу: «Пришла зима. Выпало много снега»).

С 3 класса глухие школьники должны уметь пересказывать прочитанное кратко. Обучение **краткому пересказу** следует начинать с составления картинно-словесного плана к тексту, в котором легко выделяются логически законченные по смыслу части. Каждый заголовок дополняется одним-двумя предложениями, и в результате получается краткий пересказ. Добавления учащиеся вначале делают с помощью вопросов учителя.

Понятие о кратком пересказе можно дать при сопоставлении его с подробным. Для этого коллективно составляется и записывается подробный пересказ по частям. Потом учащимся предлагается выделить в каждой части главное, основное и изложить его кратко. С помощью учителя рядом с каждой частью записывается ее краткий пересказ. Наглядное сопоставление и организованная логическая работа над воспроизведением ведут к формированию у учащихся понятия о том, что краткий пересказ — это пересказ самого главного.

**Творческий пересказ** с изменением лица рассказчика или времени действия вызывает у глухих значительные трудности, так как для этого надо не только обладать достаточным воображением, но и уметь оформить свое высказывание грамматически и стилистически правильно. Этот пересказ требует подготовки: разбора с учащимися описанных событий, создания четкого представления о том действующем лице, от имени которого предстоит передавать прочитанное. Школьникам надо дать примерные образцы высказываний, показав трансформацию предложений. На конкретном



отрывке следует показать возможности перевода содержания прямой речи в косвенную. Например, фраза «Я соскучилась по тебе... я тороплюсь... все равно съем тебя» потребует образца структуры не только простого, но и сложного предложения: «Она (лиса) сказала, что (что сделала?) соскучилась (что еще сказала?)..., что все равно съест ее (Серую Шейку)».

Одним из вариантов творческого пересказа является пересказ с дополнением: придумыванием другого конца, начала, определением, как можно было по-другому сделать, поступить. Такого рода задания предлагаются с 4 класса, а более широко применяются в средних классах.

Работа над пересказами, особенно разными видами творческого пересказа, связана с неоднократным перечитыванием воспроизводимого отрывка текста, с активной мыслительной работой.

Актуализации знаний школьников по прочитанному служит пересказ по измененному плану (начинать рассказ с любого пункта плана).

**Обобщение прочитанного.** На завершающем этапе работы над текстом ставится задача обобщить и систематизировать знание учащимися текста, уяснить его идейно-тематическую направленность, подвести к выводам познавательного, идейно-нравственного и эстетического характера.

В текстах научно-популярной литературы знания приводятся в определенную систему, связываются с имеющимся опытом. Они обогащают представления о реальной действительности, и на этой основе у школьников воспитывается определенное отношение к ее проявлениям (заботливое отношение к природе, уважение к труду, гордость за боевые подвиги, любовь к родному краю и т. д.).

При чтении художественных произведений (их в книгах для чтения большинство) учащиеся подводятся к пониманию главной мысли через анализ образов действующих лиц (образов-персонажей), картин природы (образов-пейзажей).

Работа над образом распределяется по разным этапам работы над текстом. При знакомстве с произведением учащиеся получают первое представление о действующем лице. Это представление, как известно, еще нечеткое, диффузное. Оно уточняется в ходе анализа прочитанного. Итогом работы является составление характеристики действующего лица.

**Составление характеристики действующих лиц.** Представления о характеристике человека формируются у школьников постепенно. На уроках чтения учащиеся знакомятся с описанием внешнего вида и накапливают портретную лексику, учатся определять черты характера действующих лиц. Уже с 1 класса школьники обучаются выражать свое отношение к поступкам героев (Как поступил?). Их побуждают объяснять поступки, выявлять мотивы поведения (Почему он так сделал?), находить слова и выражения, характеризующие героев (Какой он?). Учащиеся вначале на основе конкретных поступков действующих лиц выделяют отдельные черты характера, т. е. овладева-



ют элементами характеристики. Параллельно с уроками чтения на уроках развития речи учащиеся обучаются составлению характеристики хорошо знакомых людей. Постепенно накапливается нравственный опыт и соответствующая характерологическая лексика. В 6 классе на уроках чтения составляется более подробная характеристика действующих лиц.

При составлении характеристики анализируется поступок действующего лица с помощью вопросов типа: Что и где произошло? Что сделал? Почему, зачем? Разбор поступка и условий, в которых он совершен, завершается оценкой его (Какой поступок?) и характеристикой героя (Какой был ...? — Смелый, находчивый и т. д.).

Чтобы эта оценка черт характера была понятна учащимся, целесообразно учить их находить ей подтверждение в тексте (Почему его можно назвать смелым, находчивым?), приводить фактический материал.

На итоговом занятии обобщается материал о герое рассказа. Составляется характеристика по плану: 1. Определить, кто герой рассказа (боец, ученик, мальчик, рабочий и т. д.). 2. Описать внешний вид (если есть такой материал в тексте). 3. Описать его поступок (Что сделал?). 4. Выразить отношение к герою.

Не в каждом произведении имеется описание внешнего вида, но обязательно есть факты, которые позволяют накапливать представления и соответствующую лексику об отдельных психологических сторонах личности человека.

Основной метод обобщающих занятий — **эвристическая беседа** с элементами творчества. Вопросы, предлагаемые учителем или «маленьким учителем» к тексту и теме в целом, требуют при ответе выделения главного содержания и его воспроизведения, оценки событий, поведения героев (О ком рассказ? О чем рассказ? Что узнали о весне, о мальчике?). При ответах учащиеся обращаются к тексту, зачитывают и пересказывают отдельные эпизоды, используя наглядные средства, делают вывод о чертах характера героев.

На итоговом занятии по ряду произведений определяется главная мысль (в ней — синтез прочитанного). Такого рода упражнения нужны при изучении басен, где мораль и есть главная мысль. Ее выделение позволяет вскрыть поучительный смысл произведения и сделать вывод нравственного содержания. Так, основная мысль басни «Стрекоза и Муравей», выраженная иносказательно в словах Муравья: «Ты все пела? Это дело: так поди же попляши!», позволяет охарактеризовать персонажей басни, оценить их поведение (легкомыслие Стрекозы, трудолюбие Муравья), сравнить с поведением людей.

На итоговом занятии учащиеся могут определить идейно-образный смысл сказок («Почему называется сказкой? Что сказочно-го?» — «Фантастичность содержания, победа добра над злом»).

В лирических стихотворениях, отрывки из которых читают школьники, предметом изображения являются не картины чело-



веческой жизни, а переживания, чувства человека, вызванные природными, общественно-политическими, социальными явлениями. Чтение и анализ их должны строиться с учетом этого своеобразия. На итоговом занятии определяется основное содержание (О чем говорится? Что говорится?). Поскольку поэтические образы осознаются не только через зрительное восприятие слов, но и через слуховые, интонационные характеристики, то важно определить настроение, которым пронизан стихотворный текст, а значит, как лучше его прочитать. По мере возрастания ступени обучения больше внимания должно уделяться использованию поэтом образных средств (Какими словами говорится о ...?) и выразительной их передаче. Работа над стихотворением завершается выразительным чтением, которое должно продемонстрировать степень понимания учеником настроения и чувств, выраженных в нем.

Чтение и разбор научно-популярного текста завершаются ответами на обобщающие вопросы и пересказом о том, что узнали.

Итоговые занятия включают словарно-стилистические упражнения, направленные на закрепление знаний и активизацию словарного запаса в речи школьников (составление предложений с определенными словами, нахождение в тексте выражений, близких по значению к данным, дополнение словосочетаний, предложений и др.) (см. словарную работу).

На заключительном этапе учащимся предлагается разгадать загадки, объяснить пословицы. Работа по закреплению прочитанного может найти свое продолжение на уроках развития речи и в письменных домашних заданиях.

### Словарная работа

Третьим направлением в работе на уроках чтения является словарная работа. Это органичная часть всех видов занятий над текстом, направленная на решение следующих задач:

осознание учащимися сюжетно-событийной и идейно-художественной сторон читаемых произведений через раскрытие значений слов, выражений, фраз, а следовательно, усиление влияния читаемого на личность школьника;

систематическое накопление и обогащение словарного запаса в речи школьников через организацию расширенной речевой деятельности;

развитие разговорной и связной описательно-повествовательной речи в устной и письменной форме как необходимого условия для сознательного самостоятельного чтения и свободного непосредственного и опосредованного общения с окружающими людьми.

Успешное решение этих задач обеспечивается системой словарной работы, в которой реализуется ряд организационных и методических требований и которая строится в соответствии с основными дидактическими принципами<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: Никитина М. И. Уроки чтения в школе для слабослышащих детей. — М., 1978. — С. 77—82.



Рассмотрим требования к словарной работе.

1. Словарную работу необходимо планировать при подготовке к изучению темы (раздела) и к отдельному уроку. Это значит — отбирать лексический минимум, который нуждается в разъяснении, определять место и назначение словарной работы на разных этапах изучения текста, приемы объяснения и закрепления словаря.

Отбор словаря для объяснения производится учителем в процессе словарно-фразеологического анализа текста при подготовке к уроку чтения. Выделяются слова, незнакомые учащимся, непонятные по смыслу выражения и фразы, но в первую очередь те, без которых не может быть понято и воспроизведено идейно-тематическое содержание текста. В каждом отдельном случае при решении вопроса о поурочной дозировке учитывается необходимость умеренного подбора словаря, чтобы иметь возможность не только раскрыть его лексическое значение, но и провести упражнения по закреплению его в речевой практике, не снижая образовательно-воспитательный эффект урока.

2. Словарная работа органично включается во все виды деятельности учащихся с читаемым материалом. В одних видах деятельности словарь разъясняется, в других закрепляется и активизируется. Словарная работа находит место при подготовке к чтению, в процессе чтения и разбора текста, при воспроизведении и обобщении прочитанного.

Все формы подготовительной работы связаны с объяснением какого-то минимума словарного состава, незнание которого может помешать пониманию читаемого материала. При проведении экскурсии смысл слов и выражений раскрывается в ходе целенаправленно организованных наблюдений. В рассказе учителя новый словарь логично включается в сюжетную ткань изложения и тут же поясняется. В тех случаях, когда в ходе подготовки дети рассматривают картину и проводится беседа по ней, путем наглядных образов уясняется значение тех или иных слов-понятий и выражений. Школьникам объясняются те слова, которые важны для предметного (тематического) понимания содержания текста и легко включаются в разговор, направленный на создание интереса к предстоящему чтению.

После первичного ознакомления с текстом следует повторное чтение с комментариями, пояснением значения новых слов и выражений в контексте.

При разборе прочитанного уясняется значение слов и выражений. Осуществляется дифференцированный подход к словарю, выделяется словарь для активного усвоения. Для закрепления активизируемых слов используются беседа, чтение и составление плана, пересказ. При обобщении прочитанного от учащихся требуется так строить высказывания, чтобы в них включались объясненные ранее слова, предназначенные для активного употребления в речи.



В процессе работы над текстом словарный запас школьников обогащается словами и словосочетаниями, характеризующими историческую эпоху, обстановку действия, картины природы, морально-этический образ человека, сферы общественно-социальной деятельности людей.

3. При проведении словарной работы необходимо стимулировать познавательную активность учащихся, привлекать их к осмыслению слов в контексте, к другим приемам объяснения.

С младших классов дети приучаются осмысливать словарь в контексте. Для этого их побуждают передавать смысл слова, словосочетания, фразы путем выполнения различных практических заданий: подобрать картинку, зарисовать, показать на макете, слепить и т. д. Например, в предложении «Я привстал немного, посмотрел в молодой осинник и сразу же затаил дыхание» учащимся непонятны слова «привстал», «затаил дыхание». Их смысл лучше всего раскрывается в демонстрации действия. А в предложении «Стали они мокрые платья выжимать» незнакомое словосочетание «платья выжимать» поясняется по готовой иллюстрации. Смысл в предложении словосочетаний «дуют ветры», «бывают метели», «снег шапками лежит» поясняется путем зарисовок. Смысл незнакомых слов и словосочетаний познается детьми на наглядной контекстной основе.

Для объяснения незнакомых слов в младших и средних классах, кроме включения детей в практические действия, используются и такие приемы, как:

показ предмета, обозначающего конкретные вещи (например, красная звездочка, сугроб, лукошко);

показ картинки, модели, изображающих нужный предмет, объект, явление, которое учащиеся не могут наблюдать непосредственно (например, дупло, гнездо, скворец, демонстрация); по картинке можно показать и некоторые действия (например: карабкается, течет по дну оврага).

Наряду с наглядными используются и вербальные приемы объяснения незнакомых и непонятных слов:

подбор синонимов, слов, близких по значению (например: не заметил — не увидел; растолкует — объяснит; снег разрывает — копает; первая пороша — первый снег);

перифраза — замена слова или выражения объяснением, состоящим из знакомых слов (например: метель — дует сильный ветер и идет снег; заботятся — кормят, поят, строят теплые жилища; домишко — маленький домик);

подведение частного понятия под общее (например: деревья, кустарники, травы — растения; жуки, мухи, комары — насекомые);

подбор к родовому видовых понятий (например: вещи — чулки, ботинки, варежки, карандаши, тетради; грибы — боровик, подосиновик, подберезовик);

анализ словообразования, выяснение значения слова при помощи анализа его составных частей (например: длинноносый дятел — длинный нос у дятла; быстроногий — быстрые ноги);

привлечени  
ков для поясн  
или иные каче  
вый, мышлен  
Выражения  
значении, объ  
в перифразе  
ной — не про  
пройти; Слов  
сосны лежал  
Обороты речи  
соответствующ  
Выбор того  
дельном случа  
учащихся; от  
нять; от объе  
от состояния  
4. Целенап  
запаса школь  
крепления оп  
чевой практик  
которых нельз  
жание прочит  
частотное упо  
литературной  
Одной из ф  
ми словарей.  
находят поста  
объясняемые  
ными учителя  
устного прого  
Возможно  
ляются к отд  
нах года, о  
дая тема дае  
разного харак  
рально-этичес  
тера.  
Для закре  
ются и други  
продуктивног  
нахождении  
рывок. Каким  
из текста сло  
ответы на  
составлен  
зимой треща  
с водой?);



привлечение конкретных примеров из жизни самих школьников для пояснения слов абстрактного значения, обозначающих те или иные качества человека (например: трудолюбивый, настойчивый, смелый, находчивый).

Выражения и слова, употребляемые в тексте в переносном значении, объясняются двумя способами — путем включения слов в перифразу и показа картинки (например: Деревья плотной стеной — не продерешься. — Деревья стояли рядом, как стена, не пройти; Слово белую косынкой подвязалась сосна. — На ветках сосны лежал снег, на зеленой сосне как будто белая косынка). обороты речи станут более понятными, если пояснения даются с соответствующим наглядным сопровождением.

Выбор того или иного приема объяснения слов в каждом отдельном случае зависит от ряда причин: от возраста и развития учащихся; от характера самих слов, значение которых надо объяснить; от объема словарного запаса у учащихся данного класса; от состояния грамматических знаний и других условий.

4. Целенаправленное обогащение и расширение лексического запаса школьников достигается организацией специального закрепления определенного минимума активного словаря в их речевой практике. В этот минимум входят слова и выражения, без которых нельзя раскрыть основное фактическое и идейное содержание прочитанного текста, слова, которые имеют наибольшее частотное употребление в разговорной и общеупотребительной в литературной речи.

Одной из форм закрепления слов является **ведение школьниками словарей**. В практике школ глухих наибольшее применение находят постатейные словари, в которые выписываются слова, объясняемые в определенном тексте. Слова, записанные с указанными учителем орфоэпическими знаками и ударением после их устного проговаривания, лучше запоминаются.

Возможно ведение и тематических словарей, которые составляются к отдельным разделам книги для чтения (темы: о сезонах года, о труде людей, об отношении к природе и т. д.). Каждая тема дает возможность накапливать и закреплять словарь разного характера — от слов конкретного значения до лексики морально-этического, общественно-социального, исторического характера.

Для закрепления и активизации словарного запаса используются и другие формы работы — устные и письменные задания продуктивного, эвристического и творческого характера:

нахождение слов в тексте и чтение их (Найди и прочитай отрывок. Какими словами автор описывает зимнюю тайгу? Выбери из текста слова, которые говорят о приходе весны);

ответы на вопросы с использованием нового слова или словосочетания (Что делает мальчик? — Мастерит скворечник);

составление учениками вопросов с новыми словами (Почему зимой трещали деревья? Зачем Оля поставила ветку в банку с водой?);



дополнение словосочетаний (Белочка (где?) ...; Погода (когда?) ...);

дописывание предложения по вопросам и без них (Сосульки на со(л)нце ...; В аквариуме живут ...; Рыбы питаются ...);

замена слов другими, близкими по значению (Как сказать по-другому?);

объяснение словосочетаний и предложений («Весна в почках еще спала»; «Весна проснулась». Как ты это понимаешь? Или: Как ты понимаешь слово «неприятель»?);

составление предложений с новыми словами;

подбор слов, обозначающих признаки предметов;

замена подчеркнутых слов в предложении близкими по значению (Снежинки опускаются на землю неторопливо);

распространение предложений («На суку большого дерева, обхватив руками ... (ствол), сидел ... (живой Егорка)»).

Новый словарный запас из прочитанных текстов активизируется в речи школьников при выполнении заданий по связному изложению прочитанного или творческому дополнению его:

составление рассказов по одной картинке или серии картинок на тему, близкую к теме одного или нескольких прочитанных рассказов;

составление рассказов по опорным словам;

пересказ с использованием определенной лексики как опорных слов;

пересказ и письменное изложение;

составление рассказа по аналогии с прочитанным;

творческое дополнение к рассказу предшествующих и последующих событий.

Прочность закрепления активизируемых слов и выражений обеспечивается созданием условий для их многократного употребления в разных ситуациях в устной и письменной форме.

## ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ

### § 1. ЗАДАЧИ И ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ

Внеклассное чтение — раздел программы обучения чтению, имеющий целью формирование у глухих самостоятельной читательской деятельности, которая базируется на знании ими книг доступного круга чтения, развитии потребности в чтении и умения осознанно выбирать книгу, осмысливать ее содержание, определять свое отношение к прочитанному.

Формирование у глухих способности к самостоятельному чтению, т. е. индивидуальному, без непосредственной помощи учителя или другого лица, — процесс длительный. Он осложняется тем, что навыки чтения развиваются у них более медленно, чем у слышащих. Сюжетно-событийное содержание, не говоря об идейном, остается часто непонятым учениками не только самых младших,



но и средних классов. Трудности в понимании читаемого задерживают появление интереса к чтению и способности самостоятельно работать с книгой. Чтобы могло состояться общение детей с литературой, нужны соответствующие методические приемы и средства, стимулирующие и направляющие чтение, т. е. требуется руководство их читательской практикой со стороны сурдопедагога (воспитателя и учителя).

Внеклассное чтение проходит в тесной связи с классным. В период школьного обучения оно направлено на дополнение программы, на то, чтобы раздвинуть рамки уроков и содействовать решению образовательно-воспитательных и коррекционных задач. В то же время внеклассное чтение имеет свои программные требования, которые выполняются путем специальной организации читательской деятельности учащихся. В предлитературный период (1—6 классы) учащиеся последовательно овладевают читательскими знаниями, умениями и навыками. Они знакомятся с тематикой чтения, с разными жанрами русской и советской художественной, научно-популярной литературы, с журналами, газетами, усваивают фамилии детских писателей, названия детских книг, а также узнают основные элементы книги (обложка, корешок, страница, титульный лист, содержание, предисловие, послесловие) и их назначение, знакомятся с формами библиотечно-библиографической помощи (выставка книг, рекомендательный список), осваивают правила гигиены чтения и сохранности книг.

Организованная работа с книгой способствует приобретению следующих необходимых умений:

ориентироваться в содержании книг по внешним признакам. Прежде чем сделать выбор, книгу необходимо посмотреть, по наглядным показателям постараться определить ее содержание и решить, подходит ли она для чтения;

по рекомендации педагога выбирать книгу из нескольких имеющихся;

в процессе чтения обращаться за помощью к учителю, воспитателю или другому лицу;

отражать содержание прочитанного в наглядных образах и записях.

При неоднократном повторении умения переходят в навыки.

В формировании указанных знаний, умений и навыков в области внеклассного чтения глухие школьники, как и их слышащие сверстники в массовой школе<sup>1</sup>, проходят три этапа: подготовительный, начальный и основной. В школе глухих эти этапы относятся к иным ступеням обучения и характеризуются специфической организацией и методикой работы с книгой. Каждый этап во внеклассном чтении представляет собой определенную ступень в формировании самостоятельной читательской деятельности.

Подготовительный этап во внеклассном чтении охватывает подготовительный и 1 классы. Главное в этот период —

<sup>1</sup> Этапы, их задачи и методику разработала Н. Н. Светловская. См.: Методика внеклассного чтения. — М., 1977. — С. 36—45.



привлечь внимание детей к книге как возможному источнику познания окружающего мира, средству интересных впечатлений, вызвать желание обращаться к книге, рассматривать ее, пытаться читать. Уже при первоначальном общении с учебной книгой дети обучаются правилам гигиены чтения (как сидеть, как переворачивать страницы, как читать), учатся бережному отношению к книге. В этот период внеклассное чтение включено в программу специальных занятий в интернате и организуется воспитателем.

На начальном этапе — со 2 по 4 класс включительно осуществляется постепенный переход от отдельных периодических действий с книгой к более систематической читательской деятельности, с увеличением доли самостоятельности учащихся в этом процессе. С 3 класса внеклассное чтение входит в программу по чтению, и в руководство им включается учитель. Книга становится предметом специального изучения. Учащиеся знакомятся с ее основными элементами: обложка, заглавие, титульный лист, содержание, иллюстрация. Соответственно в их речь вводятся новые термины. Они знакомятся с периодической печатью — с газетами и журналами, издаваемыми для детей.

У школьников формируется умение осознанно выбирать книгу. Они становятся читателями школьной библиотеки. При обращении к каждому новому произведению они упражняются в рассмотрении его и учатся:

определять автора и заглавие книги;  
усваивать информацию на титульном листе (автор, название, издательство, год издания книги);

соотносить заглавие с рисунком на обложке, предопределять, о ком или о чем книга (Как называется книга? Кого вы видите на обложке? Как вы думаете, о ком, о чем книга?);

находить в книге по содержанию определенное произведение (если их несколько);

находить в классной, а потом и школьной библиотеке книги на определенную тему, произведения указанных учителем писателей;

связывать прочитанное с имеющимися представлениями, с известными по прошлому опыту книгами какого-либо писателя или произведениями на одну тему (Какие еще произведения данного писателя читали? В каких книгах вы читали о жизни детей, о животных?).

Запоминанию названий произведений и фамилий писателей помогает ведение в классе вначале коллективного читательского дневника или красочно оформленного каталога книг. В них наряду с указанием автора и названия книги имеется иллюстрированный словарь. К дневнику и каталогу открыт доступ каждому ученику.

Основной этап во внеклассном чтении (5—6 классы) направлен на расширение читательской практики и самостоятельности учащихся в общении с книгой: в выборе произведений, в чтении и осмыслении их, в воспроизведении и оценке прочитанного.

Учащимся пре  
рактера, отече  
ния русских к  
стого и др. Ш  
В указанн  
в мире книг,  
учителя, но  
мостоятельн  
тей в выборе  
В назван  
водится рабо  
ведениях (К  
пишет тот и  
ского дневни

## § 2. ПОДБОР

Приобще  
эмоциональ  
ней. Важно  
как из част  
складывает  
тельной сте  
детям для  
внеклассно  
руководств

1. При  
жанровую  
планомерн  
но-воспита

2. Важ  
возрасту,  
подготовк  
га, предн  
школьник  
ка, содер  
люстраци  
обращени  
сочно ил  
кими под  
идут к ч  
изведени  
ка, В. Б  
щих эта  
ем текст

3. В  
ной нап  
шащими  
чества



Учащимся предлагается больше произведений исторического характера, отечественной советской литературы, а также произведения русских классиков: А. С. Пушкина, Н. А. Некрасова, Л. Н. Толстого и др. Школьники привлекаются к чтению детских журналов.

В указанный период школьники приучаются ориентироваться в мире книг, пользуясь не только выставкой книг и установками учителя, но и рекомендательным списком. Возрастает объем самостоятельного чтения, проявляются индивидуальные запросы детей в выборе книг.

В названных классах наряду с расширением круга чтения проводится работа по систематизации знаний о писателях и произведениях (Кто и что написал?), их тематике (О чем книга? О чем пишет тот или иной писатель?), усложняется ведение читательского дневника.

## § 2. ПОДБОР И ПРИЕМЫ РЕКОМЕНДАЦИИ КНИГ

Приобщение детей к книге как источнику знаний и средству эмоционального удовольствия начинается с создания интереса к ней. Важно вызвать интерес к конкретному произведению, так как из частного стремления обратиться к данной книге у детей складывается живой интерес к книгам вообще. Интерес в значительной степени зависит от произведений, которые предлагаются детям для чтения. Отсутствие в программе списка литературы для внеклассного чтения обязывает сурдопедагога решать этот вопрос руководствуясь рядом положений:

1. При выборе книг необходимо поддерживать тематическую и жанровую связь с классным чтением. Это будет способствовать планомерному обогащению круга чтения и решению образовательных-воспитательных задач конкретной ступени обучения.

2. Важно, чтобы книги для чтения соответствовали не только возрасту, но и уровню речевого развития и общеобразовательной подготовки учащихся. Нельзя забывать о том, что не всякая книга, предназначенная слышащему, доступна и интересна глухому школьнику того же возраста. Имеют значение не только тематика, содержание, но и объем книги, ее оформление. Наличие иллюстраций является одним из первых побудительных стимулов обращения детей к книге. Поэтому на первом этапе нужны красочно иллюстрированные книжки-картинки, книжки-ширмы с краткими подписями под рисунками. С рассматривания их учащиеся идут к чтению. Постепенно привлекаются иллюстрированные произведения детских писателей: Е. Чарушина, В. Сутеева, С. Маршак, В. Бианки, С. Михалкова, А. Барто и др., сказки. На последующих этапах внеклассного чтения предлагаются книги с увеличенным текстовым содержанием, расширяется круг авторов и жанров.

3. Выбор книг должен производиться с учетом их воспитательной направленности. В условиях ограниченного общения со слышащими сверстниками нужны книги, которые бы развивали качества личности глухих детей, обеспечивающие им социальную



адаптацию в среде слышащих. Это чувства дружбы, коллективизма, трудолюбия, бережного отношения к природе, любви к Родине и др.

4. Важно при подборе учитывать необходимость постепенного расширения знаний учащихся о писателях и их произведениях, о тематическом и жанровом разнообразии литературы. В состав чтения включаются прозаические и стихотворные произведения, посвященные нашей современности и прошлому страны, статьи из газет и журналов.

При составлении рекомендательного списка педагог предварительно знакомится с книжным фондом школьной библиотеки. Отсутствие в ней необходимой литературы может быть восполнено созданием классной библиотеки из личных книг детей и книжек-самоделок. Важно дать книгу в руки каждому ученику, чтобы он действовал с ней, учился обращаться, рассматривать, прочитывать, проговаривать.

В состав рекомендательного списка педагог включает книги для коллективного (обязательного) прочтения их каждым школьником и книги на свободный индивидуальный выбор.

Составляя список для внеклассного чтения, руководитель ставит своей задачей придать чтению детей определенное направление, сделать его целеустремленным. Учащимся с выраженным интересом к чтению книг оказывается помощь в подборе дополнительной литературы по рекомендуемой тематике и личным запросам.

Для рекомендации книги недостаточно ее назвать и показать. Надо вызвать интерес к ней у учащихся, а следовательно, желание прочитать. Возбудить этот интерес у глухих школьников гораздо труднее, чем у слышащих. Не слово и предложение во всем многообразии их интонационных и смысловых оттенков способствуют этому, а наглядные образы. С их помощью у учащихся быстрее возникает заинтересованность в обращении к книге, по ним они осознанно выбирают произведения для самостоятельного чтения. Подготавливая учащихся к предстоящему чтению, педагог обеспечивает их книгами. В тех случаях, когда книг одного названия недостает для каждого ученика, работа может быть начата по парам (книга для двоих с расчетом, что один поможет другому). Привлечь внимание к конкретной книге, книгам одного автора или на одну тему помогают открытая выставка в классе, краткие аннотации и иллюстрации к книгам.

Непосредственно чтению предшествует рассматривание книги под наблюдением руководителя. Для этого используются следующие приемы:

показ книги и рассматривание ее обложки: чтение фамилии писателя, названия книги, соотнесение ее с рисунком на обложке (О чем или о ком будем читать?);

показ иллюстрации из книги и определение по ней темы чтения и героев (Кто это? Что делает? О чем будет рассказ?), чтение фамилии автора и названия книги;

показ о  
мации, рас  
люстратив  
рассмот  
диафильма  
(О чем уз  
показ  
о нем (в о  
беседа  
лений по

### § 3. ФОРМЫ

На под  
книги и н  
с книгой  
же прием  
чтения.

Стру  
готови  
рассма  
ния, фам  
самост  
тинками;

работа  
картинке  
смотрени  
чтение);

ответь  
ние отно  
С 3  
деятельн  
водимые

### Уроки в

По ц  
пов: уро  
уроки п  
обобщен

В си  
выделит  
объекто  
действия  
элемент  
ведения

Уро  
гой нач  
ваются



показ обложки и титульного листа, чтение имеющейся информации, рассказ учителем начала произведения с применением иллюстративного материала;

рассмотрение обложки, чтение написанного на ней; показ части диафильма по произведению, обобщение по просмотренному (О чем узнали? Что будет дальше?);

показ портрета писателя и сообщение некоторых сведений о нем (в основу может быть положено предисловие к книге);

беседа по иллюстрациям, помогающим создать круг представлений по теме предстоящего чтения.

### § 3. ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ВНЕКЛАССНОМУ ЧТЕНИЮ

На подготовительном этапе внеклассного чтения рекомендация книги и непосредственное чтение ее проходят на занятии. Работа с книгой в известной степени предполагает использование тех же приемов обучения, которые характерны для уроков классного чтения.

Структура занятия по внеклассному чтению на подготовительном этапе:

рассматривание обложки книги и коллективное чтение названия, фамилии писателя;

самостоятельное и коллективное чтение подписей под картинками;

работа над осмыслением содержания прочитанного (показ на картинке названных предметов и действий, более детальное рассмотрение незнакомых предметов и словарная работа, повторное чтение);

ответы на вопросы по фактическому содержанию, на выяснение отношения детей к воспринятому произведению.

С 3 класса в формировании самостоятельной читательской деятельности школьников большую роль играют специально проводимые уроки.

#### Уроки внеклассного чтения

По целенаправленности эти уроки делятся на несколько типов: уроки рекомендации нового произведения и знакомства с ним; уроки проверки и углубления понимания прочитанного; уроки обобщения прочитанного и пропаганды литературы.

В системе работы с книгой из уроков первого типа следует выделить уроки знакомства с книгой (газетой, журналом) как объектом познания и источником информации. В практических действиях с книгой (газетой, журналом) учащиеся осваивают ее элементы и учатся ориентироваться по ним в содержании произведения.

Уроки знакомства с книгой (газетой). Работа с книгой начинается с сообщения о книге и авторе. Далее рассматриваются и называются отдельные элементы книги. Вначале рас-



сматривается обложка, устанавливается, из чего она сделана и что на ней написано и нарисовано.

Потом внимание останавливается на первом листе книги, и учащиеся читают, что на нем написано. Вводится понятие «титульный лист», учащиеся находят титульный лист в других книгах. Предлагается перелистать книгу, закрепляются понятия: «страницы», «иллюстрации» («картинки»).

Рассматривается последний лист (в книге несколько рассказов), устанавливается, что здесь написано, какие рассказы есть в данной книге, на какой странице они начинаются. Вводится термин «содержание». Учащиеся находят по содержанию рассказ, который предстоит читать (Найдите рассказ ... На какой странице находится рассказ?). Текст учащиеся читают в интернате самостоятельно под наблюдением воспитателя в специально отведенное для этого время.

Знакомство с газетой, издаваемой для детей, начинается с выяснения понимания названия и назначения газеты: «Кому предназначена газета?»—«Школьникам. Чтобы они могли узнать события, новости в нашей стране и за рубежом». Далее рассматривается структура газеты, называются первая, вторая, третья и четвертая страницы. Затем по заголовкам определяется основное содержание полос: на первой полосе—самые основные события в стране, на второй—вести из других стран мира, далее—рассказы, стихотворения..., в конце—объявления, информация.

Заголовки заметок на страницах газеты учащиеся прочитывают вслух, учитель проводит словарную работу, дает комментарии по содержанию материала, подводит к пониманию того, о чем идет речь в данной газете.

Обобщающая беседа—о том, почему газета так называется, как она построена, о чем узнали из газеты; есть ли дома газеты, какие, кто читает.

На уроках названного типа после соответствующей рекомендации (введения в тему), как правило, проходит чтение, и оно продолжается дальше во внеклассное время. Небольшие, но разнообразные задания учителя стимулируют восприятие и осмысление читаемого, помогают конкретизировать и усвоить фактическое содержание. Это подготовка ответов на 2—3 вопроса, зарисовка, подбор картинок, лепка фигурок действующих лиц, предметов обстановки действия, подготовка пересказа (всего текста или части его), характеристика героев и т. д.

Учитель осуществляет контроль за ходом самостоятельного чтения, побуждает учащихся спрашивать о непонятном. В интернате в этой работе участвует воспитатель. Он оказывает помощь в осмыслении слов, предложений, описанных фактов, событий, следит за тем, чтобы читали все школьники, побуждает наиболее слабых учеников к воспроизведению прочитанного (О чем прочитал? Что узнал о герое? и т. д.), привлекает сильных к работе со слабыми.

По прочитанному типу  
Уроки по  
читанного  
работы.

В начале  
школьников  
лось? Почему  
причинно-следственная  
мысль

Для про  
используются

1. Работа  
смотрите, к  
вают о том,  
сте. Им пре  
содержание  
жете.

2. Работ  
тельном чт  
лагаются в  
ся и анали  
использова  
варивает с  
яблонька н

3. Крат  
гается, опи  
придумать  
и т. д. Та  
ставляется  
устно или

4. Отве  
стема воп  
рассказ и  
потом? Ка

5. Отв  
правило,  
ста и дал  
должен б  
нительны  
ную мыс

6. Со  
а затем  
текст с  
вить нед  
пример:  
стого».—  
Ребята



По прочитанной книге проводятся уроки внеклассного чтения второго типа — проверки и углубления понимания прочитанного. Уроки проверки и углубления понимания прочитанного. Для такого урока характерен следующий ход работы.

В начале урока выясняются непосредственные впечатления школьников о книге (Понравилась или нет? Кто и что понравилось? Почему? Чем?). Далее воспроизводится сюжет, выявляются причинно-следственные связи, обсуждается характер героев, главная мысль произведения.

Для проверки качества чтения и степени понимания текста используются разные приемы:

1. Работа с иллюстрацией и макетом (во всех классах). «Посмотрите, к какому рассказу этот рисунок». Учащиеся рассказывают о том, что изображено, находят соответствующее место в тексте. Им предлагается восстановить последующее или предыдущее содержание, сопровождая его показом развития действия на макете.

2. Работа с рисунками детей, изготовленными при самостоятельном чтении, или с готовой серией картинок. Рисунки располагаются в логической последовательности, по ним воспроизводится и анализируется содержание прочитанного. Рисунки можно использовать по-другому: «Покажите рисунок, где Маша разговаривает с яблонькой. Найдите, прочитайте разговор. Почему яблонька не помогла Маше?» (сказка «Гуси-лебеди»).

3. Краткий пересказ и составление плана. Учащимся предлагается, опираясь на текст, сказать, о чем говорится вначале, и придумать заглавие; о чем говорится потом и снова — заглавие и т. д. Таким образом прослеживается развитие действий и составляется план (3—4 классы). По нему пересказывается текст устно или письменно.

4. Ответы на вопросы учителя. Школьникам предлагается система вопросов аналитического и обобщающего характера (О ком рассказ или сказка? Что случилось? Что сделали ...? Что было потом? Как поступил ...?).

5. Ответы учащихся на вопросы друг друга. Учащиеся, как правило, ставят вопросы больше по конкретному содержанию текста и далеко не всегда в логической последовательности. Учитель должен быть готов включиться в беседу с уточняющими, дополнятельными вопросами, которые помогут учащимся понять главную мысль (идею) произведения.

6. Составление краткого пересказа (устного и письменного), а затем и аннотации к прочитанной книге. Вначале предлагается текст с пропущенными словами и словосочетаниями. Надо вставить недостающие слова, чтобы получился сжатый пересказ, например: «Мы прочитали рассказ кого?» — «Льва Николаевича Толстого». — «Как он называется?» — «Котенок». Это рассказ о .... Ребята ... котенка и ... за ним. Однажды на дороге на котенка



... Они хотели ... его. Вася ... к котенку и .... Охотник ... собак. Ребята ... и ... домой».

Для аннотации достаточно указать выходные данные книги и ответить на вопрос: «О чем рассказ?» — «О том, как дети спасли котенка от злых собак».

7. Придумывание своего конца рассказа, дальнейшей судьбы героя (Что будет дальше?).

Перечисленные приемы применяются на уроке в различных сочетаниях, но таким образом, чтобы занятие было интересным, побуждало учеников к активной самостоятельной работе с книгой, к свободной, расширенной речевой практике. Необязательно на уроке воспроизводить содержание в деталях, достаточно восстановить основные эпизоды, выяснить последовательность событий, причинно-следственные связи, подвести учащихся к выражению своего отношения к прочитанному.

На таких уроках работа завершается краткой записью сведений о книге на карточке или в читательский дневник (автор, заглавие книги, о чем она, издательство и год издания).

По мере того как учащиеся прочитывают несколько произведений одного автора, или одного жанра (например, сказки), или произведения по одной теме (например, о животных, о культуре поведения и др.), проводятся обобщающие уроки и уроки пропаганды литературы.

Обобщающие уроки и уроки пропаганды литературы. Их задача подвести итоги чтения (Какие произведения написаны данным автором? О чем произведения?), стимулировать самостоятельность учащихся в оценке произведений, вызвать интерес к новым книгам, авторам, темам.

К этим урокам ведется серьезная подготовка, в которой принимают участие школьники. Они готовят иллюстрации к произведениям, прочитанным коллективно и индивидуально, по собственной инициативе; по заданию учителя подбирают материал к монтажу или тематической газете; готовят словесные и наглядные рекомендации книг для индивидуального чтения.

На обобщающих уроках широко применяются игровые приемы: отгадывание произведений на основе рассматривания картинки и беседы по ней (Кто нарисован? Что делает? Как называется рассказ, сказка?);

определение произведения по отрывку из него (хоровое чтение отрывка и ответы на вопросы: Кто это сказал? Из какого произведения? Кто написал?);

определение названия произведения по иллюстрации (Из какого рассказа? Кто написал? Как можно подписать картинку?);

отгадывание названия произведения по одному из эпизодов, рассказанных учителем (или учеником — с предварительной подготовкой).

Учитель начинает рассказ, ученик демонстрирует ход действия на макете, определяются название текста и его автор.

На указанных уроках используются и другие приемы:

отыскива  
изведения,  
держания  
о книге тог  
пересказ  
готовленны  
рассмат  
жания по  
думайте, о  
письмен  
теме проч  
автора про  
В ходе  
из них пол  
больше по  
ему присва  
После у  
дой из них  
книг, о ко  
книги в ру  
Рассмо  
Гайдар и е  
ний о тво  
также про  
Вначал  
зять свое с  
ный). Дал  
теля в под  
Провод  
ваются ци  
на опреде  
Например  
В каком  
ка вытащ  
не захоте  
ную и ин  
Школ  
и «Совест  
щам наз  
прочитат  
Обоб  
книги? Ч  
В кон  
тель выя  
книги вы  
тать?). П  
с новой  
щихся о  
ции к кн



отыскивание в стопке книг самостоятельно прочитанного произведения, показ его товарищам по классу, краткий рассказ со-  
держания (возможен диалог, когда учащиеся расспрашивают  
о книге того, кто ее прочитал);

пересказ содержания понравившейся книги по картинкам, из-  
готовленным самим учеником;

рассматривание новых книг с выставки, определение их содер-  
жания по внешним показателям — иллюстрациям, названию (По-  
думайте, о чем книга), чтение аннотации к книге;

письменные ответы на вопросы (Какие произведения по данной  
теме прочитали и каких авторов? Какие произведения данного  
автора прочитали? (с указанием издательства и года издания).

В ходе урока все правильные ответы учитываются, за каждый  
из них получают по карточке. В конце урока подсчитывается, кто  
больше получил карточек, определяется лучший читатель класса,  
ему присваивается звание «книголюб».

После урока школьники рассматривают выставку книг (к каж-  
дой из них прилагается краткая аннотация). Ученики, не читавшие  
книг, о которых говорили их товарищи, с интересом берут эти  
книги в руки, у них появляется желание прочитать их.

Рассмотрим обобщающий урок на тему «Аркадий Петрович  
Гайдар и его книги» (5—6 классы), посвященный обобщению зна-  
ний о творчестве писателя, расширению представлений о нем, а  
также пропаганде новых для учеников произведений.

Вначале предлагается рассмотреть портрет писателя и выска-  
зать свое суждение о нем (Какой он? — Умный, добрый, вниматель-  
ный). Далее идет краткое сообщение учителя по биографии писа-  
теля в подтверждение и расширение данной характеристики.

Проводится викторина по прочитанным произведениям: зачиты-  
ваются цитаты, показываются рисунки и к ним ставятся вопросы  
на определение названия произведения, героев, основных событий.  
Например, к рассказу «Горячий камень»: Прочитайте эти слова.  
В каком рассказе встречаются? Кто герои рассказа? Зачем Иваш-  
ка вытащил камень из болота и отнес на гору? Почему старик  
не захотел начинать жизнь сначала? (Он прожил честную, полез-  
ную и интересную жизнь.)

Школьники, прочитавшие самостоятельно рассказы «В поход»  
и «Совість», показывают свои картинки к ним и сообщают товари-  
щам названия рассказов, говорят, чем понравились, советуют их  
прочитать.

Обобщающая беседа: Какие книги Гайдара знаете? О ком эти  
книги? Чему учат?

В конце урока внимание привлекается к выставке книг. Учи-  
тель выявляет умение учащихся ориентироваться в них (Какие  
книги выставлены здесь? О чем они расскажут, если их прочи-  
тать?). Просмотр выставленных книг позволяет познакомить их  
с новой темой чтения, с новыми авторами. Предположения уча-  
щихся о теме предстоящего чтения проверяются чтением аннота-  
ции к книге (книгам).



Учет внеклассного чтения. Для развития читательской активности важное значение имеет систематически организованный учет читаемого детьми. Прежде всего речь идет о наглядном учете, который предусматривает в классах создание уголков внеклассного чтения. Оформленные под разными заголовками («Мы читаем в школе и дома», «Книгу прочитаешь — многое узнаешь» и др.), они показывают, что рекомендовано для коллективного, индивидуального чтения, отражают состояние читательской практики каждого ученика. На стендах имеются плакаты с кармашками для карточек с указанием прочитанных произведений.

В классах выпускаются монтажи, тематические газеты, посвященные одному автору, теме или жанру. По мере продвижения в чтении появляется информация: в монтаже — картинки с подписями из прочитанных книг; в газете кроме рисунков — тексты (краткие сведения о писателе, заметки и отзывы о прочитанных произведениях). Определенную рекламу чтению создают выставки книг. Привлекают внимание к тем или иным произведениям не только иллюстрации, но и аннотации с призывом их прочитать.

Внеклассное чтение учитывается и с помощью читательского дневника, который на первых порах составляется как общеклассный дневник. Он заполняется после коллективного ознакомления с книгой. В нем записываются следующие данные: фамилия писателя, название книги, ее герои, новые слова, иллюстрации. С 4 класса учащиеся ведут индивидуальные читательские дневники. Записи в них усложняются: требуется указать основное содержание книги (о чем?), отношение к героям (кто понравился?). В дневнике помещаются портреты писателей, записывается словарь, делаются зарисовки. Постепенно записи приближаются к отзывам о прочитанном. В дневниках может отражаться и ход ознакомления учащихся с газетными и журнальными материалами — вклеиваются интересные публикации, делаются записи о прочитанных заметках (название, где прочитана, о чем). Задача учителя — проверять аккуратность ведения дневников, речевое оформление записей, организовывать взаимопроверку их.

Закреплению знаний о писателях и произведениях, пропаганде литературы служат групповые и массовые внеклассные мероприятия. Это утренники в связи с датами красного календаря, с изменениями времен года и труда людей, юбилеями детских писателей; вечера сказок, показ диафильмов по произведениям, сборы, инсценировки, экскурсии. Во внеклассных условиях в большей степени, чем в классе, необходимо учитывать особенности восприятия учащимися выступлений детей и взрослых. Зрительный анализатор играет здесь ведущую роль. Чтобы обеспечить правильность восприятия информации, нужны наглядные средства: пантомима, жесты, плакаты, декорации. При подготовке к внеклассному мероприятию предусматриваются постановка «живых» сценок из прочитанных книг, изготовление костюмов героев книг, написание таблиц с цитатами, создание рисунков, подбор

диафильмов и  
ние выставки  
В подготовке  
ки класса в м  
Приведем  
третьих-четве  
I. Слово  
и дети. Обра  
ские театры?  
что сегодня  
внимательны

## II. Показ

а) Из ска  
животными в  
це сказки?

б) Из «С  
ния и автора

в) Из ска  
щиеся делят

художника.

да), лису (в

тивно решав

вал, насколько

зайчик? Как

г) Просм

на вопросы:

на балу? Че

III. Подв

и школьники

Большой

читанным к

сказке «Ли

реплики раз

ка, медведя

провожают

гог, исполь

Итак, по

тельской де

боты с кни

и уроков по

ганда лите

гой, привит

## Задания

1. Охарактеризовать и понять
2. Раскрыть чтение и понимание



диафильмов по прочитанным и новым произведениям, оборудование выставки книг и работ учащихся, разработка викторины. В подготовке внеклассного мероприятия участвуют все школьники класса в меру своих способностей.

Приведем пример программы утренника, подготовленного в третьих-четвертых классах по теме «Мы любим сказки»:

I. Слово ведущего. Он говорит о театре, куда ходят взрослые и дети. Обращается к аудитории с вопросами: какие знают детские театры? Какие сказки видели в театре? Сообщается о том, что сегодня сказки будут показывать дети. Все должны быть внимательными и угадывать, какие это сказки.

## II. Показ сценок.

а) Из сказки «Колобок». Вопросы: из какой сказки? С какими животными встретился колобок? Что случилось с колобком в конце сказки?

б) Из «Сказки о Мальчише-Кибальчише». Определение названия и автора сказки, характеристика героя.

в) Из сказки «Лиса и заяц». Ребята называют сказку. Учащиеся делятся на 3 команды, в каждой выделяется по 3 лучших художника. Им предлагается нарисовать зайчика (первая команда), лису (вторая команда), петушка (третья команда). Коллективно решается вопрос о том, кто и что быстрее и лучше нарисовал, насколько рисунок соответствует образу персонажа (Какой зайчик? Какая лиса? Какой петушок?).

г) Просмотр части диафильма по сказке «Золушка». Ответы на вопросы: кто помог Золушке попасть на бал? Что произошло на балу? Чем кончается сказка?

III. Подведение итогов. Выделяются наиболее активные классы и школьники.

Большой интерес у учащихся вызывают **инсценировки по прочитанным книгам**. Например, в сценарии по русской народной сказке «Лиса и заяц» (3 класс) предусматриваются действия и реплики разных действующих лиц: автора, зайчика, лисички, волка, медведя, петушка, причем устное высказывание учащихся сопровождается жестовой речью. Авторские слова говорит сурдопедагог, используя также две формы речи.

Итак, подготовку глухого школьника к самостоятельной читательской деятельности организует сурдопедагог через систему работы с книгой. Подбор и рекомендация книг, проведение занятий и уроков по внеклассному чтению, систематический учет и пропаганда литературы проводятся с целью заинтересовать детей книгой, привить им любовь к чтению.

## Задания и вопросы к разделу IV

1. Охарактеризуйте особенности овладения глухими учащимися техникой чтения и пониманием читаемого. Какие практические выводы из этого следуют?
2. Раскройте сущность аналитико-синтетического подхода к обучению глухих чтению и пути совершенствования учебно-воспитательного процесса на уроках чтения.



3. Выберите по одному тексту из книг для чтения 1 и 6 классов. Составьте развернутый план работы над текстами. Изготовьте наглядное пособие и определите, где и как его использовать при работе над текстом.

4. Подберите два текста из книги для чтения в школе глухих, которые могут быть прочитаны в классе одновременно двумя группами детей. Спланируйте урок по чтению этих рассказов. Обоснуйте целесообразность такой организации чтения текстов.

5. Определите по программе круг знаний, умений и навыков по внеклассному чтению, формируемый у учащихся в предлитературный период в каждом классе.

6. Из чего складывается руководство сурдопедагога внеклассным чтением? Обоснуйте значимость каждого слагаемого системы чтения.

7. Охарактеризуйте задачи и структурные компоненты уроков внеклассного чтения. Пронаблюдайте работу учителей по внеклассному чтению. Что, по вашему мнению, создает у детей интерес к книге?

8. Подберите произведения для внеклассного чтения на подготовительном, начальном и основном этапах. Обоснуйте свой выбор и спланируйте работу с этими произведениями.

### Литература

Горбунова Е. А., Хотеева Э. Н. О руководстве внеклассным чтением глухих школьников//Дефектология.— 1972.— № 3.

Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку.— М.: Просвещение, 1977.

Зыкова Т. С. Обучение глухих школьников планированию речевой деятельности на уроках чтения//Дефектология.— 1988.— № 5.

Корсунская Б. Д. Читаю сам: Книга для чтения для глухих дошкольников.— М.: Просвещение, 1985.

Львов М. Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах.— М.: Просвещение, 1987.

Нестерович Т. В. Обучение чтению в условиях использования предметно-практической деятельности//Вопросы обучения и воспитания глухих детей.— Свердловское кн. изд-во, 1975.

Никитина М. И. Уроки чтения в школе слабослышащих детей.— М.: Просвещение, 1978.— С. 77—82.

Никитина М. И., Матыня Э. Организация учебного процесса на уроках чтения в школе глухих//Пути интенсификации изучения, обучения и воспитания детей с недостатками слуха.— М.: Изд. МГПИ им. В. И. Ленина, 1986.

Обучение учащихся подготовительного, I—IV классов школы глухих: Пособие для учителя/Сост. А. Г. Зикеев.— М.: Просвещение, 1984.

Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения.— М.: Просвещение, 1977.

РАЗДЕЛ V  
МЕТОДИКА  
СТРОЯ РЕЧИ  
5—7 КЛАССОВ

ГЛАВА 1. МЕТОДИКА  
ОБУЧЕНИЯ  
1—

§ 1. ГРАММАТИКА

Современный процесс обучения

ного языка и его развития

мерности речи. С учетом указаний

Организация обучения

тика. Она построена на

слов построения, с помощью

бое коммуникативной деятельности

средствами языка, с помощью

смысл из слов, входящих

Язык и мышление

изводя ее, предложения

их с конкретными

Но знак является

годаря закреплению

ваются два ряда)

го ряда) и т. д.

тельного ряда

между тремя

татом), языком

грамматическим

образом

значения, знаки

знаки подл

тей языку.

При ус

чи невоз

нормы на

высказыва

стороны



## РАЗДЕЛ V

# МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ 1—4, 5—7 КЛАССОВ

## ГЛАВА 1. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ГРАММАТИЧЕСКИМ ОФОРМЛЕНИЕМ РЕЧИ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ 1—4 КЛАССОВ

### § 1. ГРАММАТИКА В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ ЯЗЫКУ

Современная сурдопедагогика признает необходимость в процессе обучения глухих детей языку исходить из особенностей самого языка как предмета; учитывать своеобразие процесса речевого развития при нарушенном слухе; опираться на общие закономерности речевого развития ребенка с нормальным слухом. С учетом указанных факторов и строится методика обучения.

Организирующим центром всей системы языка является грамматика. Она позволяет из поддающихся изучению единиц языка — слов построить практически необходимое количество предложений, с помощью которых можно выразить достаточно полно любое коммуникативное намерение и отразить результаты познавательной деятельности. Грамматика дает возможность овладеть средствами комбинирования слов и словосочетаний, извлекать смысл из связанных между собой слов помимо значения каждого слова, входящего в предложение.

Язык имеет знаковую природу. Воспринимая речь или воспроизводя ее, человек опирается на понимание языковых знаков — предложений, словосочетаний, слов, морфем, т. е. на соотношение их с конкретными предметами, фактами, действиями, событиями. Но знак является обобщенным отражением действительности благодаря заключенным в нем значениям. С языковым знаком связываются два типа значений: лексические (или значения предметного ряда) и грамматические (или значения логического, мыслительного ряда). Овладение языком ведет к установлению связей между тремя явлениями: внеязыковой действительностью (денотатом), языковым знаком, языковым значением (лексическим и грамматическим). Через значения язык связан с мышлением. Таким образом, свойственные языку лексические и грамматические значения, характеризующие его как предмет изучения, и языковые знаки подлежат усвоению при специальном обучении глухих детей языку.

При усвоении любых языковых единиц (знаков) в живой речи невозможно грамматику оторвать от словаря. Грамматические нормы начинает осознавать, абстрагируясь от смысла речевого высказывания, лишь владеющий речью человек. В речи же все стороны и уровни языка существуют в единстве, тесном пере-



плетении. Целенаправленно накапливать словарный запас или произвольно применять грамматическое правило можно при достаточном уровне владения речью как единым целым. Известный лингвист прошлого В. Гумбольдт, к трудам которого все с большим вниманием относятся современные ученые — философы, лингвисты, психологи, писал: «Чтобы человек мог постичь хотя бы одно слово не просто как чувственное побуждение, а как членораздельный звук, обозначающий понятие, весь язык полностью и во всех своих взаимосвязях уже должен быть заложен в нем»<sup>1</sup>. И далее: «...Полностью совершенное устройство языка вытекает как неизбежное следствие из силы синтеза»<sup>2</sup>.

Таким образом, живая естественная речь предполагает единство лексических и грамматических значений. Грамматику нельзя специально приложить к словарному запасу, чтобы в сумме получить грамматически оформленную речь. Грамматика усваивается изначально как неотъемлемая сторона речевого процесса. И все же только интуитивного усвоения как лексических, так и грамматических значений, которое может происходить в процессе присвоения речи взрослых ребенком, недостаточно для произвольного управления речевой деятельностью. Поэтому, наряду с систематической речевой практикой, необходимо подвести учащихся к осознанию собственной речи, к изучению языковых значений.

А. И. Дьячков отмечал, что в ходе развития общения глухих необходимо осуществлять систематическую работу над словарем и грамматикой, разделяя при этом точку зрения многих сурдопедагогов (Н. М. Лаговский, С. А. Зыков, Б. Д. Корсунская и др.), выражающуюся в том, что «не грамматика учит говорить». Современная периодизация в обучении глухих детей языку предусматривает постепенный переход от неосознанных речевых действий к применению минимума знаний о языковой действительности. Переход этот касается главным образом грамматического оформления речи. Усложнение требований к обучению языку определяется усилением внимания к материи языка, его значениям.

Формирование грамматического строя языка в работе с глухими подразделяется на три ступени. На первой ступени (подготовительный — 4 класс) ведется практическое обучение грамматическим закономерностям речи. На второй ступени (5—7 классы) школьникам сообщаются элементарные сведения из курса грамматики. Третья ступень (8—12 классы) направлена на усвоение систематического курса русского языка в объеме общеобразовательной школы. Между тремя ступенями обеспечивается преемственность в работе над грамматическим строем языка.

Преемственность в современной дидактике понимается как право не только не зависить требования на каждой последующей ступени обучения, но и не занижать требования на предшествующих ступенях. Сурдопедагогика стремится усилить развивающее

<sup>1</sup> Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. — М., 1984. — С. 313.

<sup>2</sup> Там же.



начало каждого учебного предмета, соотнося уровень требований с этапом обучения. Формирование грамматического строя в начальных классах осуществляется на уроках по разным учебным предметам и на специально предусмотренных уроках развития речи.

## § 2. РАБОТА НАД ГРАММАТИЧЕСКИМИ ЗАКОНОМЕРНОСТЯМИ ЯЗЫКА НА УРОКАХ ПО РАЗНЫМ УЧЕБНЫМ ПРЕДМЕТАМ

## Работа над предложением как единицей речи

Набор учебных предметов в начальных классах школы глухих сравнительно невелик. Помимо нескольких разделов работы по русскому языку, на который отводится большая часть учебного времени, здесь имеют место уроки предметно-практического обучения, физкультуры (ритмики), рисования (изобразительной деятельности), математики, природоведения. Обязательным условием обучения этим предметам является усвоение знаний в единстве с овладением языком. Программа каждого предмета, наряду с перечнем основных знаний и умений, включает необходимый объем словаря (в основном терминологического) и фразеологии. Речевой материал раздела «Развитие разговорной речи» адресован всем урокам, а также внеклассным занятиям, проводимым в младших классах. Поэтому в каждом учебном предмете ведется работа над речью.

Освоение грамматических закономерностей языка в этот период происходит без их специального изучения и фактически без использования грамматической терминологии. На этом основании в сурдопедагогике было принято называть обучение языку в подготовительном — 4 классе «дограмматическим периодом». Однако такое название С. А. Зыков, основоположник коммуникативной системы, считал неправильным по существу, так как при специальном обучении языку не может быть периода, когда грамматика как организующий центр языковой системы, как объективная языковая действительность, управляющая речью, не подлежит усвоению. Игнорирование грамматических норм языка не может иметь места ни на каком этапе обучения. Нет речи вне ее грамматического оформления.

Специфика работы над грамматическим строем языка в процессе усвоения содержания разных учебных предметов состоит прежде всего в том, что языковые значения, лексические и грамматические, усваиваются в основном в готовом виде и целостно (синтетически), при непосредственном соотнесении речевых средств (знаков) с фактами и явлениями внеязыковой действительности. События, вещи, процессы, отношения предметной действительности получают наименования, оформляются в языке, при этом используются адекватные языковые категории, формы, синтаксические конструкции. Поскольку наиболее типичной формой передачи и выявления знаний об изучаемом объекте в ходе общения



является речевое высказывание (логическая форма трех видов — сообщение, побуждение, вопрос — в утвердительной или отрицательной конструкциях), то чаще всего в речевой практике детей должны использоваться структуры целых предложений, а в разговорной речи их усеченная форма — неполные предложения, состоящие из отдельных слов или словосочетаний.

Результаты мыслительной деятельности в процессе познания того или иного явления, предмета, состояния оформляются в виде цепочки суждений, умозаключений, которые соотносятся со структурой простого двусоставного предложения. Несколько таких предложений соединяются в связный текст. Таким образом, обсуждение любого вопроса в каждом учебном предмете заставляет глухих учеников вслед за учителем и с его помощью использовать определенные наборы простых, затем и сложных предложений разных типов (полных или неполных), которые при необходимости объединяются в связный рассказ (текст).

Эти предложения, по определению В. А. Звегинцева, являются единицами речи, так как они связаны с ситуацией общения и с контекстом. А предложения, вырванные из контекста или искусственно составленные по правилам языка, он называет псевдопредложениями и относит их к единицам языка. Он доказывает, что язык выводится из речи, а не речь из языка. Поэтому необходимо в первую очередь накопить опыт употребления предложений, т. е. коммуникативных высказываний, а уже на их основе можно строить псевдопредложения, чтобы подняться до осознания того, как устроен язык. Предложение естественное, взятое в коммуникативной ситуации, — это единица речи. А предложение, взятое для анализа, препарирования, выделения в нем единиц нижнего уровня, — это единица языка. «Язык — это анатомия предложения»<sup>1</sup>, — утверждает он. Обучая школьников оформлять в речи определения некоторых понятий, суждений, относящихся к содержанию разных учебных предметов, выражать речевыми средствами операции сравнения разных объектов, делать выводы, заключения и т. п., а также спрашивать и отвечать на вопросы, сообщать о результатах выполнения задания или собственных наблюдений, обращаться с поручениями к товарищу и т. д., учитель все время насыщает их речевой опыт готовыми предложениями, т. е. единицами речи. Он заботится об их достаточной лексической наполненности и грамматической правильности, о разнообразии структур в той мере, какая присуща естественной нормированной речи.

Учитель не должен отходить от наблюдений за предложением к наблюдениям за псевдопредложением, не должен заниматься анализом, препарированием этих предложений или их составлением из отдельных частей. Иными словами, на уроках по разным предметам, кроме русского языка, учителю не следует выходить за рамки речи и приближаться к изучению языка, к препариро-

<sup>1</sup> Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. — М., 1976. — С. 185.

ванию предлож  
грамматическим  
тельном — 4 кл  
рамок работы  
пределами речи  
ния грамматиче  
времени. Но та  
ности на матер  
все, что характ  
цию о языке (Н  
являются в реч

Итак, основ  
математическими за  
ется граммати  
димых учителей  
ребление в со

Обозначим  
дому этапу об  
школы) или ре  
(т. е. учебный  
ния этого мат  
дактического  
ния внимания  
как уже отме  
также отдель  
целых предло  
предложений.

На матери  
линейные мех  
передаются  
примыкание.  
чески все осн  
части речи, к  
мение, числит

Употребля  
проецируется  
формы), дет  
спряжение),  
зование слов  
выступают н  
предметом у  
но и между

В форми  
тического ис  
приемы, кот  
обучения р



ванию предложений. В этом состоит главное отличие работы над грамматическим строем вне уроков русского языка в подготовительном — 4 классах от обучения в других условиях. Ограничение рамок работы над грамматическими закономерностями только пределами речи может быть воспринято как отказ от формирования грамматического строя на протяжении многих часов учебного времени. Но такое понимание является ошибочным. В действительности на материале речи может быть усвоено многое или почти все, что характерно для языка, ибо речь несет в себе информацию о языке (Н. И. Жинкин). Языковые значения полностью проявляются в речи.

Итак, основным и главным требованием к работе над грамматическими закономерностями языка в указанных условиях является грамматически адекватное оформление высказываний, вводимых учителем в свою речь и речь учеников, и частое их употребление в соответствии с задачами обучения.

Обозначим конкретные методические средства, присущие каждому этапу обучения (начиная от детского сада и до средней школы) или реальным дидактическим условиям: а) дидактический (т. е. учебный) языковой материал; б) методы (приемы) усвоения этого материала; в) организация обучения<sup>1</sup>. В качестве дидактического языкового материала, используемого для привлечения внимания учащихся на всех учебных предметах, выступают, как уже отмечалось, чаще всего предложения, словосочетания, а также отдельные слова. Последние, как правило, выделяются из целых предложений, а не предъявляются для построения из них предложений.

На материале целых предложений более всего реализуются линейные междусловные, синтагматические отношения, которыми передаются связи синтаксические — согласование, управление, примыкание. В этих синтаксических связях используются практически все основные словоформы, в которых могут выступать такие части речи, как существительное, прилагательное, глагол, местоимение, числительное.

Употребляя предложения как речевые единицы, на которые проецируется весь категориальный строй языка (части речи и их формы), дети неосознанно усваивают словоизменение (склонение, спряжение), словосоединение (целые блоки предложений) и образование слов от корня. Языковым материалом во многих случаях выступают не только предложения, но и целые тексты, так что предметом усвоения становятся связи не только между словами, но и между предложениями.

В формировании грамматического строя языка на основе практического использования речевых единиц применяются методы и приемы, которые могут быть отнесены к практическим. «Метод обучения речи — это характер речевой деятельности учащихся:

<sup>1</sup> См.: Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. — М., 1973. — С. 7.



слушания, говорения, писания, — которую выполняют учащиеся под руководством учителя для усвоения языкового материала»<sup>1</sup>. Методы предполагают направление трудовых усилий ученика на овладение речевым материалом. В предмете «русский язык» (грамматика) на данном этапе обучения в условиях применения словесной речи на разных уроках вычленяется преимущественно **чувственный** компонент, хотя в структуре знания всякого учебного предмета представлены два компонента — чувственный и логический. (Второй станет преобладающим на следующих ступенях обучения.) Для усвоения языковой формы, грамматических связей и отношений на основе отработки этого чувственного компонента необходимо, чтобы глухой ученик достаточно полно воспринял речевое высказывание на основе слухо-зрительного, зрительного и собственно слухового анализаторов. Органы чувств должны быть использованы оптимально. Для этого учитель предъявляет каждую фразу или устно-дактильно, повторяя ее два и даже три раза, или устно, пока не убедится, что она правильно воспринята; дает ее и в письменном виде для аналитического восприятия звуко-буквенной структуры каждого слова. От ученика требуется громкое проговаривание. При сбивчивом воспроизведении отдельных слов или неясном проговаривании окончаний он должен еще и продактилировать фразу в уточненном виде, а в необходимых случаях записать целиком или выписать отдельные трудные слова из этой фразы.

Таким образом, чувственная основа может быть использована достаточно полно: включаются зрение, слух, ощущения от движений органов речи, мускульные ощущения от дактилирующей или пишущей руки. В воспринимаемом речевом потоке многократно повторяются одни и те же слова в разных формах и сочетаниях. Большинство таких сочетаний запоминаются как составные части фразы, которые входят и в другие аналогичные фразы, воспроизводятся учеником самостоятельно или с помощью учителя, опорных табличек с написанными фразами. Эти речедвигательные ощущения являются главными представителями словесных образов в сознании человека, основой речевого мышления. Поэтому для увеличения объема таких ощущений учителя требуют от учеников сначала сопряженного проговаривания нового или трудного речевого материала, затем через его отраженное проговаривание детьми подводят их к самостоятельному воспроизведению материала в сходных условиях. Роль хорового проговаривания для развития речевых навыков в усвоении родного языка положительно оценивается даже методистами массовых школ. Широко используется этот прием и при изучении иностранных языков.

Наряду с сопряженным проговариванием учителя довольно часто прибегают к приему повторения глухими детьми фразы по прямому или косвенному побуждению. Например, сообщив детям тему урока: «Сегодня будем изучать, как готовятся к зиме звери

<sup>1</sup> Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку. — М., 1973. — С. 39.



и птицы», — учитель просит повторить сказанное одного-двух учеников. Он может также обратиться к кому-то с поручением: «Спроси у Сережи, какую тему мы будем сегодня изучать». Или: «Попроси Сережу еще раз назвать (или написать на доске) тему сегодняшнего урока». Так сказанное учителем становится достоянием учеников.

Иногда учитель старается переключить внимание детей с одного вида речевой деятельности на другой, не касаясь логического компонента изучаемого речевого материала. «Кто услышал?» — спрашивает учитель после предъявления фразы на слух. «Скажи, что ты услышал». — «Напишите, что я сказала». — «Кто нашел ответ на вопрос в тексте?» — «Прочитай ответ, Сережа». — «А теперь скажи ответ ребятам дактильно». Одно и то же содержание пропускается через слушание, говорение, письмо, чтение, дактилирование. Далее ведется работа над смыслом увиденного (услышанного, написанного и т. п.).

Так, варьируя характер речевой деятельности учеников, учитель формирует у них и грамматические умения, поскольку грамматика на данной ступени обучения действительно вовсе не плод размышления над языком, а сама «объективная языковая действительность, управляющая нашей речью» (Л. В. Щерба).

Известно, что и при нормальном ходе речевого развития слышащие дети быстрее и успешнее овладевают речью (а к пятилетнему возрасту обычно практически усваивают все грамматические закономерности родного языка), если взрослые много и правильно говорят с ними, постоянно вызывают на разговор, следят за правильностью воспроизведения усвоенных ими выражений. Иногда учителя школы глухих считают, что практическое употребление речевых высказываний ведет только к развитию смысловой стороны речи, к закреплению словаря, а для усвоения ее грамматического оформления нужно изучать правила грамматики. Такое представление является в корне неверным.

Употребляя целые фразы, дети имеют возможность усваивать их смысл в единстве с грамматическими (синтаксическими) формами, в виде определенных конструкций.

При большой речевой плотности уроков в начальной школе глухих достигаются также высокие результаты в отношении грамматической правильности и вариативности построения речевых высказываний. Не постепенная отработка грамматических форм на ограниченном речевом материале (это допустимо уже при достаточно богатом опыте речевого общения), а усвоение наиболее типичных для языка грамматических норм в ходе разнообразной речевой деятельности, «в широком речевом потоке» (С. А. Зыков) становится условием овладения грамматикой на первой ступени обучения в школе глухих, когда нужно сформировать речь. В. А. Звегинцев, возражая против смешения понятий «язык» и «речь» не только в лингвистических исследованиях, но и в прикладных науках, куда относится методика, считал главным их недостатком то, что, «имея дело, как правило, с речью, они стре-



маться справиться с ней средствами и методами, выработанными для изучения языка»<sup>1</sup>. Данное предостережение особенно значимо для сурдопедагогов.

### Способы отработки конкретных грамматических категорий и форм

Уроки по всем учебным предметам в начальных классах предоставляют учителю самим своим содержанием достаточные возможности для использования разных видов речевой деятельности учеников, запуска речевого материала «широким потоком». Это поддерживается различными формами организации учебной деятельности (фронтальная, малыми группами, индивидуальная), которые также входят в состав методических средств обучения. Но особенно благоприятствует реализации разнообразных видов речевой деятельности, а главное — включению широкого речевого потока с учетом соответствующей потребности в нем такой специфический учебный предмет младших классов, как предметно-практическое обучение. Здесь чередование видов речевой деятельности и набор типовых фраз обуславливаются характером предметной деятельности, логикой процесса изготовления изделия: распределением обязанностей при выполнении коллективной работы, разнообразием используемых материалов, видов изделий, инструментов.

Речевая плотность данных уроков при правильной их организации чрезвычайно высока. Все виды речевой деятельности могут быть уместными при обсуждении главных этапов работы, плана изготовления того или иного изделия, при отборе по письменной или устной заявке требуемых материалов, инструментов, при поэтапном инструктировании и отчетности, обсуждении результатов коллективной работы и оценке готового изделия. Типология речевых структур, используемых в речи, обслуживающей практическую деятельность, также достаточно разнообразна, что определяется лексической сочетаемостью слов, обозначающих название действий (ручных, речевых, организационных, интеллектуальных), предметов, качеств, количеств, состояний. Слушание, говорение, писание, чтение, дактилирование, сопряженное, отраженное, самостоятельное воспроизведение большого количества фраз различной протяженности и состава обеспечивают необходимую базу для усвоения как целых предложений в виде речевых штампов, так и обобщенных структурных схем наиболее типичных моделей предложений, которые становятся речевыми образцами.

Большинство лингвистов, психологов, методистов при обсуждении вопроса о том, с чего следует начинать обучение языку, единодушно дают ответ — с предложения (И. Ф. Буслаев, А. М. Пешковский, Л. В. Щерба, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, К. Д. Ушинский, Н. С. Рождественский и др.). Это утвержде-

<sup>1</sup> Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. — М., 1976. — С. 300.



ние правомерно, так как, овладевая предложениями как единицами речи, ученик одновременно накапливает запас слов с присущей им лексической сочетаемостью, а также усваивает наборы синтаксических конструкций, грамматических структур, что и создает условия для перехода к осознанию грамматических закономерностей языка на следующей ступени.

В процессе работы над речью на уроках по разным предметам постепенно, наряду с чувственным компонентом, затрагивается и **логический** компонент структуры знания. Это происходит через овладение значением логических вопросов, позволяющих раскрывать причинно-следственные отношения, а также отношения времени, пространства, цели и т. п. Работая над содержанием каждого учебного предмета, учитель активизирует внимание, интерес к изучаемому, развивает умственные силы учеников, заставляет их находить ответы на вопросы: почему, зачем, как, где, когда (и т. д.) что-то делается. Отвечая на эти вопросы, оформляя речевыми средствами соответствующие отношения, ученики все больше связывают определенные грамматические формы и конструкции с содержанием конкретных вопросов. Так с помощью усвоенного способа речевого оформления дифференцируются грамматические значения и расчлененно воспринимается сама внеязыковая действительность. Учащиеся постепенно и сами применяют все усвоенные вопросы.

Логические вопросы становятся вопросами грамматического анализа структуры высказывания, помогают разворачивать предложение, уточнять формы входящих в него слов. Так, например, рассказывая ученикам о жизни зимующих птиц, сообщая о необходимости заботиться о них, учитель ставит перед учениками целый ряд вопросов: Чем питаются птицы зимой? Какие птицы остаются у нас? Почему для птиц делают кормушки? Где вешают кормушки? Что в них можно положить? Зачем нужно кормить птиц? Из чего изготовляют кормушки? и т. д. Отвечая, дети усваивают и обобщенное значение каждого вопроса, и конкретную падежную форму существительного, местоимения, прилагательного (что? чем? из чего? какие? и т. п.).

Учитель, как видим, не учит детей склонению, спряжению, формообразованию, словоизменению как таковым. Предметом усвоения являются знания конкретного учебного предмета, но поскольку они передаются как практическими, так и вербальными способами, то речь во всем ее многообразии становится предметом внимания учителя и учащихся. Дети учатся распространять предложения, если в сообщении недостаточно полно раскрыто то или иное содержание. «Будем делать коробочки», — отвечают ученики на вопрос о цели урока. «Из чего?» — спрашивает учитель. «Из картона». — «Для чего?» — «Хранить что-то». — «Когда будем делать?» — «На первом и втором уроке». Так оформляется полный ответ: «Сегодня на первом и втором уроках будем делать из картона коробочки для хранения мелких вещей». Учащимся постоянно даются задания выразить сказанное «по-другому». В каж-



дом отдельном случае учитель следит за правильным оформлением в речи конкретного содержания и наращивает количество вопросов, позволяющих точно и расчлененно воспроизвести это содержание.

Запоминание речевых средств обеспечивается самой работой над одним и тем же содержанием учебного предмета в разнообразных условиях, а не преднамеренным заучиванием ответов на вопросы. В ходе усвоения знаний — математических, природоведческих, о предметах и явлениях окружающей действительности — речевое оформление результатов познавательной деятельности, складывающееся в процессе добывания ответов на многие вопросы, позволяет ученикам практически овладеть большинством из имеющихся в языке грамматических значений и формой их выражения.

К числу типичных грамматических значений, усваиваемых на конкретном материале при его речевом оформлении, можно отнести такие:

1. Отношения предмета и признака: металлический конструктор, дикие животные, прямой и обратный счет, полезные ископаемые.

2. Субъективно-объектные: таблица умножения, состав числа, части тела, рисунок фломастером, признаки осени.

3. Пространственные, временные, количественные, причинно-следственные, целевые и др.: жить в пустыне, подняться в космос, прилететь с юга, заниматься после уроков, десять сантиметров, засохнуть без воды, погибнуть от сильных морозов, для решения уравнения, для получения семян и т. п.

Грамматической формой всех указанных значений является словоформа в словосочетании. С такого рода словосочетаниями в ходе изучения содержания разных учебных предметов школьники сталкиваются постоянно, и запас их в речи детей должен быть достаточно объемным.

Другие виды грамматических значений, формой выражения которых является предложение, — предикативные отношения. Например: Это условие задачи. Надо составить уравнение; Животные приносят пользу; Тело птицы покрыто перьями; Мне трудно составить заявку; Двухзначное число состоит из десятков и единиц.

Предикативные отношения — самые распространенные в языке. Для их усвоения необходимо достаточное варьирование типов высказываний обо всем, с чем приходится иметь дело в практической деятельности, и о результатах изучения того или иного объекта.

Третий тип отношений — субъективной модальности. С их помощью дифференцируются предложения по цели высказывания. Грамматическая форма их — интонация, а также различные частицы, служебные слова. Реальные условия для их усвоения — использование в естественной ситуации общения: Вова, ты нарисовал? Вова, нарисуй! Пусть нарисует Вова. Если бы Вова нарисовал! С одним и тем же глаголом здесь вводятся предложения разной модальности.

Эта живая речевая модальность при высоком развитии, т. е. в специализации, при практике, при его оформлении.

Помимо разнообразия вопросов на уточняются и типы их выражения. Это развитие высказываний, нанизывающих одних членов предложения он к детям. ученики, — из пределы конкретного явления об этом ла... можно детализации детям этой конструкции (из кожи, из ных?) — «Традиционным знакомым как типовые, чем лепить одну ку делают из

Так входящая усваивается на данных методов нет неформы особые эти отношения речевого вы

На уроке нецелесообразно ситуаций для занятия требовании из слов обеспечения знания, к тому оформительских и результатов речевых ср



Эта живая речь, в которой представлены отношения субъективной модальности, может стать доступной глухим детям только при высоком развивающем потенциале искусственной речевой среды, т. е. в специальном обучении общению, в интенсивной речевой практике, при постоянной коммуникативной связи учителя с учениками, при его стремлении дать избыточную речевую информацию для оформления любого знания по тому или иному предмету.

Помимо развития самой речевой деятельности и обучения ответов на вопросы смыслового характера, через которые затем уточняются и дифференцируются грамматические значения и формы их выражения, есть еще один путь формирования грамматического строя в условиях практического освоения речевых средств. Это развитие у учащихся способности пользоваться усвоенными типами высказываний как речевыми образцами. Учитель как бы нанизывает одну форму на другую, употребляя наборы однородных членов предложения. «Из чего делают посуду?» — обращается он к детям. Речь идет о той конкретной посуде, которую видят ученики, — из глины (фарфора). Учитель старается выйти за пределы конкретного и обобщить имеющиеся у детей представления об этом предмете: «А из металла, пластмассы, дерева, стекла... можно делать? Итак, посуду делают из... чего?» В другой ситуации детям сообщается: «Одежду шьют из ткани». По образцу этой конструкции они дают свои ответы: «Одежду шьют из меха (из кожи, из брезента и т. п.)». — «Чем можно кормить животных?» — «Травой, сеном, зерном, овощами». Частое обращение к знакомым конструкциям дает возможность детям использовать их как типовые для выражения сходных отношений. Например: Будем лепить овощи из пластилина. Дети лепили бабу из снега. Муку делают из зерна. Сметану получают из молока.

Так входит в жизнь одна из многочисленных конструкций, которая усваивалась как типовая через речевой образец. Школьники на данном этапе обучения и в условиях разных учебных предметов нет необходимости обозначать ту или иную грамматическую форму особым термином, важно уметь ее употреблять по аналогии с другими формами, передающими те же отношения. Сами же эти отношения усваиваются в первую очередь через прямую связь речевого высказывания с внеязыковой действительностью.

На уроках по всем учебным предметам, кроме русского языка, нецелесообразно произвольно сближать высказывания из разных ситуаций для установления аналогии форм и отношений, не следует заниматься специальными упражнениями, тренировкой в употреблении определенных форм и связей, составлением предложений из слов и т. п. Широкая и разнообразная речевая практика обеспечивает достаточную упражняемость в выборе форм и раскрытии значений. Нужно лишь стремиться к полному, постоянному оформлению речевыми средствами всех выполняемых практических и интеллектуальных действий и к закреплению в языке результатов познания. Привычка к адекватному использованию речевых средств подведет учащихся к первичным грамматическим



обобщениям. В этом и состоит реализация практических методов обучения языку. Результатом их применения должно быть развитие речевой интуиции, а не усвоение знаний языка. Так в основу логики языка закладывается логика предметных отношений (со- бытийный план).

### § 3. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ НА СПЕЦИАЛЬНЫХ УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

#### Необходимость специальной отработки структуры предложения

Все разделы учебного предмета «русский язык», занимающего центральное место в младших классах, предусматривают целенаправленную работу по формированию разных видов речевой деятельности. Школьники систематически работают с самим материалом языка (со способами образования звуковой речи, диктированием, письмом и т. д.), учатся применять его с учетом коммуникативных намерений. При таком усиленном внимании к словам и предложениям, имеющим ту или иную языковую субстанцию (звуковую, графическую, двигательную), к звукам, буквам и дактилемам возрастает роль осознанных процессов в овладении языковыми закономерностями. Осознание приходит как результат владения речью в реальных условиях.

В поле зрения глухого школьника попадает в первую очередь такая характерная черта, как членимость речевого потока на отрезки, способные достаточно четко передать в языковых знаках определенное содержание. «Смысловая сторона речи развивается от целого к части..., а внешняя сторона речи идет от части к целому, от слова к предложению»<sup>1</sup>. Поэтому при употреблении речи с учетом ее смысловой адекватности дети все время придерживаются такой протяженности речевого отрезка, который соответствует предложению.

Не менее типичная черта языкового материала — флективность, наличие словоформ (разных окончаний в словах), организуемых в целостное речевое сообщение, — также становится объектом внимания школьников, применяющих вводимую учителем речь.

Чтобы запоминание речевого материала и его наиболее характерных черт шло быстрее и эффективнее, нужно помочь неслышащим детям усвоить опорные конструкции речевых высказываний. Учитывая, что наиболее типичной структурой для синтаксического оформления речевого высказывания является структура простого двусоставного утвердительного предложения с глагольным сказуемым (его называют «ядерной структурой», поскольку на его основе можно построить бесчисленное множество других простых и сложных предложений), учащихся школы глухих начиная с 1 класса знакомят с грамматической основой таких предложе-

<sup>1</sup> Выготский Л. С. Собр. соч. — М., 1982. — Т. 2. — С. 306.



ний, постепенно усложняя их и наполняя синтаксическую структуру до оптимальной протяженности.

Программа включает требования к отработке усложняющихся от класса к классу синтаксических конструкций простого предложения. В 1 классе на уроках развития речи, а также на специально выделенных из их числа уроках грамматических наблюдений ведется работа над основным стержнем предложения, включающим конструкцию: подлежащее — сказуемое. Во 2 классе внимание учащихся сосредоточивается на усвоении конструкции: подлежащее — сказуемое — дополнение. Работа над грамматическим строем в 3 классе ведется на конструкции: подлежащее — сказуемое — определение — дополнение. Учащимся 4 класса предстоит осваивать конструкцию: подлежащее — сказуемое — дополнение — определение — обстоятельство.

В этом распределении программного материала по годам обучения учитывается сложность связей и отношений в развертываемой структуре предложения, которые должны стать предметом языковых наблюдений и обобщений, а также предусматривается постепенность охвата этими наблюдениями одной части предложения за другой при употреблении их в целом виде.

В программе (М., 1988) указывается, что «изложенная последовательность отработки структуры предложений не означает, что вся речь школьников того или иного класса может уложиться в данную структуру. Речевая практика ребенка, конечно, значительно шире и богаче» (с. 9). Из этого следует, что в отборе речевого материала учитель не руководствуется ни фонетическим, ни грамматическим принципом. Овладение той или иной грамматической структурой не может искусственно ограничить применение речевых высказываний всех требуемых типов. Наоборот, следует извлекать язык из речи, т. е. помочь обнаружить указанные конструкции в живой речи и сделать их предметом преднамеренного анализа и построения. (О том, что в речи могут и должны при-  
меняться разнообразные типы предложений, говорилось выше.)

Исходя из рассмотрения двойственной природы предложения, которое становится единицей речи только в отношении к конкретной ситуации или контексту, а единицей языка — когда оно вырвано из контекста или специально построено по правилам языка, можно считать, что при изучении предусмотренных программой синтаксических конструкций дети постепенно выходят за пределы речи и вторгаются в область изучения языка. Таким образом, отличительной чертой работы по формированию грамматического строя на специальных уроках развития речи (или их части) является отход от живой речи, от ее ситуативного применения и приближение к постепенному осознанию языковых значений. Поэтому для наблюдений и сопоставлений привлекаются предложения из речевого опыта детей, из них извлекается язык. Однако это вовсе не означает, что детям сообщаются знания языка, грамматические сведения и соответствующая терминология. Обучение грамматическим нормам, или формирование первоначальных грам-



матических представлений, так же как и вне уроков русского языка, ведется сугубо практическими методами. Членимость речевого потока связывается с понятиями «звук», «буква», «предложение».

Для обозначения второй выразительной особенности языка — его флективности (роли словоформ и окончаний слов в организации синтаксической структуры предложения) детям сообщается грамматическая терминология, позволяющая отличать одну форму слова от другой: начальная форма слова, мужской, женский, средний род, единственное и множественное число. Но никакого определения понятий, обозначенных терминами, не вводится.

Методическими средствами на специальных уроках русского языка при формировании грамматического строя являются следующие:

1. Дидактический, учебный, языковой материал: а) предложения, включающие соответствующую структуру (см. программу) или полностью укладывающиеся в нее, взятые в речевом потоке (в тексте рассказа, в собственных описаниях, сочинениях, сообщениях детей), т. е. как единицы **речи**; б) предложения, взятые из содержания других учебных предметов, вырванные из разных контекстов и преднамеренно сближенные для сравнения, анализа, наблюдения (псевдопредложения — по определению В. А. Звегинцева, или единицы **языка**); в) предложения, составленные по речевому образцу или по данной модели из знакомых слов (тоже псевдопредложения) и предъявленные для анализа и наблюдений.

2. Методы (приемы) усвоения дидактического материала: составление предложений по образцу (подбор по образцу, выбор из текста по образцу, составление по образцу, данному в таблице, пользование опорной таблицей как образцом и т. п.). Для использования образца ведется его анализ по вопросам, сравнение составленных предложений с образцом, установление начальной и производных форм слова.

3. Организация обучения: коллективная и индивидуальная работа на уроках (или определенной части урока) развития речи при ведущей роли учителя. Он побуждает учащихся обнаруживать в речи изучаемые структуры и пользоваться речевыми образцами, показывает сходства и различия в словоформах, обеспечивает упражняемость в употреблении заданных конструкций.

Рассмотрим подробнее каждое из названных методических средств, способствующих реализации намеченных программой требований.

Дидактический языковой материал, предназначенный для усвоения базовой конструкции «подлежащее — сказуемое» (в 1 классе), естественно, не может содержать в себе абсолютно все встречающиеся в речи случаи выражения предикативных отношений. Важно заметить, что ни одна изучаемая структура предложения не может перекрыть собой типы предложений, встречающиеся в живой речи. Живая речь не должна втискиваться в рамки изучаемых структур. Поэтому желательно учесть, какие именно грам-

матические форм  
явлены на перво  
конструкцией. П  
речевого матери  
отдельных грам  
на более поздн  
ность отработки

### Последовательн предложения

1 класс — по  
тельного падеж  
зуемыми — глаг  
мени, совершен  
Мы будем пере

2 класс — по  
тельного падеж  
я, мы), в соче  
несовершенного  
голами в этих  
ступила осень.

3 класс — по  
ным местоиме  
они, мы, вы, о  
голами соверш  
шего, будущее  
зуемыми (хоч

4 класс — по  
ранее способ  
ными и страд  
ложение сост  
для 1 класса  
ся здесь, а на  
ния дополняе

Точно так  
тура предло  
пенно раскры  
морфологиче  
предъявляют  
тельного пад  
го рода, оду  
падежа (в з  
отрабатывае  
из чего? у  
существител  
в косвенных  
существител  
мы граммати



математические формы выражения этих отношений могут быть предъявлены на первом и на последующих годах работы с указанной конструкцией. При этом целесообразно исходить из содержания речевого материала, а также принимать во внимание сложность отдельных грамматических форм выражения, которые относятся на более поздний период. Можно предложить следующую поэтапность отработки данной конструкции.

### **Последовательность работы над конструкцией простого предложения**

1 класс — подлежащее, выраженное существительным именительного падежа, местоимениями (я, мы) в сочетании со сказуемыми — глаголами прошедшего, настоящего и будущего времени, совершенного и несовершенного вида. Например: Я слепил. Мы будем пересказывать и т. п.

2 класс — подлежащее, выраженное существительным именительного падежа, местоимениями (ты, он, она, оно, они, а также — я, мы), в сочетании со сказуемыми — глаголами совершенного и несовершенного вида во всех временах, а также возвратными глаголами в этих же формах. Например: Школьники занимаются. Наступила осень. Ты дежуришь завтра.

3 класс — подлежащее, выраженное существительным или личным местоимением именительного падежа (я, ты, он, она, оно, они, мы, вы, они), в сочетании со сказуемым, выраженным глаголами совершенного и несовершенного вида, настоящего, прошедшего, будущего времени, а также в сочетании с составными сказуемыми (хочу лепить, умеет строить, стараемся учиться и т. п.).

4 класс — подлежащее со сказуемым, выраженные указанными ранее способами, а также краткими или полными прилагательными и страдательными причастиями (картина нарисована, предложение составлено, зима снежная). Таким образом, указанная для 1 класса базовая конструкция только начинает отрабатываться здесь, а на каждом году способ ее морфологического выражения дополняется и уточняется.

Точно так же предложенная для отработки во 2 классе структура предложения подлежащее — сказуемое — дополнение постепенно раскрывается через разные, часто встречающиеся случаи морфологического выражения. Естественно, что в первую очередь предъявляются дополнения, выраженные существительными винительного падежа (прямой объект) — женского, мужского и среднего рода, одушевленные и неодушевленные, а также творительного падежа (в значении орудийности и совместного действия). Затем отрабатывается родительный падеж с предлогами (с вопросами: из чего? у кого?), после этого дательный и предложный падежи существительных. Форма выражения дополнения местоимениями в косвенных падежах рассматривается после усвоения дополнений существительных в разных падежах. Соответственно разные формы грамматического оформления с целью усвоения связи управле-



ния и падежных форм существительных и личных местоимений прорабатываются не на одном году обучения (со 2 класса), а и на всех последующих.

Еще большее разнообразие форм выражения надо учесть при проработке структуры подлежащее — сказуемое — определение — дополнение. Сюда необходимо включать разные случаи употребления прилагательных, притяжательных местоимений и порядковых числительных в сочетании с существительными в косвенных падежах. Учитывая, что к 3 классу детьми будет накоплен достаточный запас не только исходного материала — слов, относящихся к разным частям речи, но и целых конструкций указанного типа, проработку их придется вести сразу большими наборами, что позволит упорядочить употребление этих категорий в требуемых словоформах при построении новых предложений по образцу.

Учитель волен по-своему раскрывать и распределять материал каждой структурной схемы предложения с учетом достигнутого уровня речевого развития детей. Однако он должен стремиться к тому, чтобы отработать максимум словоформ, которые могут образовывать в языке любую из указанных синтаксических конструкций.

Во всех случаях важно уяснить, что наблюдения проводятся на тех предложениях, смысл которых детям понятен. Этот смысл усваивается в предложениях как единицах речи. Формирование речевой деятельности идет от смысла к форме. За формой целесообразно вести наблюдения уже в предложениях, которые становятся единицами языка (в псевдопредложениях). Грамматика вообще начинается там, где материалом наблюдений становятся **языковые формы**. Так предлагал строить обучение языку известный советский лингвист и методист А. М. Пешковский.

При отборе дидактического языкового материала учитель стремится не просто подвергнуть наблюдениям возможное сочетание тех или иных словоформ, выражающих определенные грамматические значения — предикативные, атрибутивные (предмета и признака), пространственные, временные, причинно-следственные, объектные (действия и объекта) и т. п., но и дифференцировать их как по форме, так и по содержанию. Так, например, сопоставляются такие предложения: Ученик пишет ручкой. Ученик пишет фломастером. Ученик пишет мелом. Ученик пишет карандашом. Ученик пишет красками. По существу это один тип предложения. Но в нем представлены для сопоставления и дифференциации существительные мужского и женского рода, единственного и множественного числа, выступающие в роли дополнения. Могут быть сопоставлены другие словоформы: Ученик пишет ручкой. Сережа писал карандашом. Наташа будет писать на доске мелом. (Настоящее, прошедшее, будущее время глагола, выступающего в роли сказуемого.) Возьмем и такой пример сопоставления: Ученик писал на доске мелом, а задание в тетради он написал ручкой. Здесь сопоставление уже идет по двум линиям: словоформа, выражающая связь ска-



зуюемого с дополнением; способ выражения сказуемого глаголами несовершенного и совершенного вида.

В принципе сопоставления возможны по разным линиям, но желательно начинать с дифференциации значений по одному признаку (род, число, падеж, время, лицо глагола и т. д.). Руководящая роль учителя в том и состоит, что он держит в сознании тот или иной принцип дифференциации значений, не сбивается на случайное наполнение лексикой заданных структур. В подбираемом для отработки грамматически оформленном материале требуется один тип предложения, а словоформы в нем различаются родом, числом, падежом сопоставляемых существительных (прилагательных), то подчеркиваются окончания сопоставляемых форм: попросил у сестры, у брата, у родителей, у товарища, у учительницы. Когда сопоставляются разные виды связи сказуемого с дополнением, то подчеркиваются сказуемое и управляемая им форма слова: взял у девочки, дал девочке, играл с девочкой и т. д.

Соблюдение принципа сопоставления и дифференциации особенно важно при обучении подбору предложений по образцу, так как от ученика требуется умение уподоблять одну форму другой. Подобранные к образцу предложения должны совпадать по тому или иному признаку. Например: Дежурные убирают класс (что?). Они вытирают доску (что?). На уроке они раздают тетради и книги (что?). На перемене дежурные поливают цветы (что?), проветривают помещение (что?). Они соблюдают в классе чистоту и порядок (что?). Здесь все последующие предложения составлены по образцу первого: имеется полное совпадение в форме глагола-сказуемого, типе управления; связанные с ним дополнения выражены одной падежной формой разных существительных. Формы двух частей отрабатываемой конструкции совпадают, а дифференциация идет по линии рода существительных и их числа.

Основной метод обучения (составление по образцу предложений, рассказов, описаний и т. п.) реализуется различными приемами. Программой предлагается составление предложений по картинкам, по демонстрации действий, по данным вопросам, из разрезного текста, подбор слов, близких и противоположных по значению, группировка слов по морфологическим признакам и др. Суть всех этих приемов обучения состоит в том, что проводятся наблюдения за формой при известном содержании, а также специальные тренировочные упражнения, которые должны кончаться обобщением.

### Подведение детей к грамматическим обобщениям

В каком виде оформляются результаты наблюдений, анализа, сопоставления, закрепления в упражнениях? Разумеется, детям не даются термины, обозначающие используемые словоформы в тех



или иных связях, не называются структура и входящие в нее компоненты (подлежащее, сказуемое и т. д.). Как же в таком случае говорит учитель о самом речевом материале, о тех категориях и формах, в употреблении которых упражнялись дети? Учитель, как уже отмечалось выше, называет единицы языка — слово, предложение. Говорит, что эта форма слова правильная или неправильная. Отсылает детей к исходной, начальной форме слова, чтобы по аналогии с другим словом образовать такую же форму. Учитель может назвать число — единственное или множественное. Все остальное фиксируется наглядными средствами — выделением целых слов или их окончаний (формы), а также грамматическими вопросами: слепил (что?) морковку, слепил (из чего?) из пластилина, слепил (когда?) в начале урока, слепил (где?) в классе. Или: слепил (что?) морковку, яблоко, шар, овощи, грушу, яйцо, огурец, фрукты.

Правильное или неправильное соединение слов (как образование их формы в предложении) учитель не объясняет с помощью формулировки каких-либо грамматических правил. Ему достаточно обратить внимание на то, как говорят, а как не говорят, например: Мы учимся в первом классе (так говорят). Мы занима... хорошо. Мы заниматься... (так не говорят). Мы занимаются... (так не говорят) и т. д. Останавливаться надо в первую очередь на правильном варианте, а неправильные привлекать только из числа реальных ошибочных случаев. Если же ошибочного употребления у детей не было, его не следует специально создавать. Многократно повторяется правильное сочетание слов, подчеркивается форма. Результатом наблюдений должно быть составление сводных таблиц, куда заносятся наборы предложений, отражающих варианты того или иного словосочетания, или чтение предложений по готовой таблице, от образцов которой следует отталкиваться.

Таким образом, выводы не даются в виде развернутых объяснений, правил, умозаключений, а состоят в оформлении речевого образца, которым в дальнейшем предстоит пользоваться при затруднениях. Упражнения в подборе предложений заданной конструкции целесообразнее проводить путем вычленения аналогичных образцу словосочетаний из конкретных речевых высказываний, а не путем построения предложений из отдельных слов. Важно, чтобы дети научились видеть в той речи, которой они владеют, специально отобранные для наблюдений структуры предложений. Это ускорит процесс осознания языковых явлений и в ходе присвоения нового речевого материала. Построение же предложений из слов при недостаточно упроченных речевых навыках может увеличить количество ошибок в речи, так как глухие школьники будут опираться не на сложившиеся в языке способы связи слов, а на подгонку словоформ под заданную конструкцию. Во избежание этого обычные задания по развитию речи сочетаются с выполнением грамматических заданий. Работа над содержанием прочитанных рассказов также может включать в себя фрагменты грамматических наблюдений.



Например, дается задание описать праздник в школе. После подробного обсуждения и составления связного рассказа учитель просит назвать предложения или выписать предложения такого типа: кто? что делал? как? После выполнения заданий по разбору содержания прочитанного рассказа учитель предлагает выбрать из текста предложения такого типа: Мальчик читает интересную книгу.

Для предупреждения ошибок в письменных работах учитель, предлагая содержание и речевое оформление задания, советует детям правильно употреблять слова в предложениях, отвечая на вопросы где? и куда?, опираться на образцы: живет, учится, работает (где?) — в городе, в школе, на заводе; пошел, поехал, пошел, положил, убрал (куда?) — в магазин, в деревню, на юг, в шкаф, в портфель.

Перед написанием рассказов, описаний, отчетов могут специально отрабатываться те или иные конструкции из изучаемого типа предложений и предъявляться в виде опорных слов. Например: ... построились на школьном дворе; ... пришли на ... школьный двор; ... работали на школьном дворе; ... вернулись со школьного двора. Это опорные слова для написания рассказа «Уборка школьного двора». Если школьникам дается задание описать экскурсию на колхозный рынок, соответственно может быть предложено определенное количество опорных синтаксических конструкций: (Какой?) рынок находится; ... пошли на (какой?) рынок; ... продаются на (каком?) рынке; ... остановились около (какого?) рынка; ... подъезжают к (какому?) рынку; ... ходили по (какому?) рынку; ... возвратились с (какого?) рынка.

Частое обращение к опорным конструкциям, работа со сводными грамматическими таблицами, куда внесены типовые структуры предложений, приучают учащихся к тому, что любое речевое высказывание становится объектом аналитического восприятия. Связанные слова выступают выразителями определенных логических отношений. Вместо статичного восприятия и усвоения форм слов дети начинают осваивать слова в системе словоизменения, т. е. подниматься до уровня освоения парадигматических отношений (видеть различия в значениях падежных форм). Кроме того, словоформы воспринимаются как составные элементы высказываний (члены предложения).

Постоянное подкрепление форм и связей грамматическими вопросами приближает учащихся к овладению грамматическими категориями рода, числа, падежа, времени, лица. Но, разумеется, это осуществляется на данной ступени обучения только практическими методами. Нет никакой пользы при недостаточно прочных умениях анализа, дифференциации речевых средств обгонять время и стремиться дать готовые знания языка вместо практических языковых обобщений, которые формируются параллельно с усвоением речи, с накоплением опыта нахождения аналогий, выявления регулярностей в организации высказываний.



Специальная работа по обучению младших глухих школьников грамматическому строю, проводимая как на уроках по разным учебным предметам, так и на специальных уроках развития речи, помогает развитию языковой способности, усиливает чувство языка, навык использования свойственных языку норм и правил. Эта работа привлекает внимание учащихся к соотносительности языковых форм и их значений, сказывается на развитии всех видов речевой деятельности, перестраивая ее мотивацию на усвоение самого языка.

Грамматические наблюдения и обобщения на уровне усвоения структуры предложения по опорным конструкциям обеспечивают развитие представлений об устройстве языковых высказываний, приближают учащихся к усвоению системной организации языка. Таково значение работы над формированием грамматического строя в младших классах школы глухих.

## ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИКИ В 5—7 КЛАССАХ

### § 1. НАЗНАЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНОГО КУРСА ГРАММАТИКИ

В среднем звене школы для глухих детей (5—7 классы) учебным планом предусматривается специальный раздел работы по языку — «Сведения по грамматике». Само название нового учебного предмета указывает на то, что школьникам сообщаются лишь некоторые знания о языке (сведения). Действительно, содержание работы по данному предмету составляет элементарный курс грамматики, которым создается пропедевтическая основа для дальнейшего изучения грамматической системы языка в объеме требований общеобразовательной массовой школы. Это по существу еще один подступ (учитывая работу по данному разделу в младших классах) к изучению школьной грамматики, которое намечено осуществлять только на заключительном этапе обучения языку в школе глухих — в старших классах.

Но даже элементарный курс грамматики, в виде ограниченного круга сведений о языке, должен соответствовать тому назначению, которое призвана выполнять школьная грамматика в обучении языку в целом (в отличие от научной грамматики). Назначение школьной грамматики, как следует из теории речевой деятельности, состоит главным образом в создании условий для осознания языка, которым человек уже практически владеет, т. е. использует его в основных функциях: коммуникативной, познавательной, регулирующей.

Грамматика действительно не учит говорить, как отмечали Н. Лаговский, Б. Д. Корсунская, С. А. Зыков и др., но она подводит учащихся к произвольному и осознанному отбору языкового материала в процессе самостоятельного речевого оформления мыслей, сообщений, намерений. Грамматические знания необходимы



для выработки умений организовывать языковые средства в разных типах высказываний, варьировать их структуру с учетом условий коммуникации, разворачивать их или сокращать, перестраивать исходя из реального лексического наполнения каждой фразы и индивидуального запаса слов, свободно образовывать нужные словоформы. Без этих умений вряд ли можно говорить о самостоятельной, инициативной речи глухих учащихся, об их реальной возможности уверенно отходить от речевых штампов.

Общепризнанно, что только речевая практика, даже при достаточном высоком развивающем потенциале речевой среды, способствующая накоплению значительного объема речевых средств, не обеспечивает требуемого для свободного владения языком осознания лексических и грамматических значений. Осознанность речевых действий и способов обращения с языковым материалом, произвольность использования тех или иных моделей высказываний основываются на знаниях о том, как устроен язык, как взаимодействуют в нем разные уровни, каковы правила словообразования, словоизменения, словосоединения, какие нормы и ограничения здесь допустимы.

Не случайно даже слышащие дети, достаточно свободно говорящие на родном языке, интуитивно чувствующие все его нормы и правила, различные его оттенки и варианты, поднимаются до уровня осознания языковых значений лишь через изучение грамматики, хотя обобщения о различных языковых явлениях на эмпирическом уровне способен делать почти каждый ребенок еще до изучения языка в школе. Но одно дело — владение речью и интуитивное применение законов языка и совсем другое дело — усвоение нормированного, литературного языка.

Говоря о сложной перестройке речевых навыков, которая происходит у слышащих детей при изучении родного языка в школе, А. В. Луначарский сравнивал ее по степени сложности с изучением иностранного языка. Ведь именно произвольностью и осознанностью речевых действий и самой материи языка отличается процесс изучения иностранного языка от процесса усвоения родного языка. Здесь меняется весь речевой механизм. Таким образом, учитывая закономерности овладения языком при естественном ходе речевого развития, в частности специфику перехода от практического усвоения (присвоения) речевых средств к их осознанному и произвольному употреблению, необходимо программировать подобный путь и в обучении языку глухих школьников, стремиться приблизить его к естественным путям. Учет данных онтогенеза детской речи в специально построенном и направленном процессе обучения языку — таково одно из требований генетического принципа системы обучения детей с нарушениями слуха.

Как видим, усложнение требований к речевому развитию глухих учащихся 5—7 классов, которое должно произойти и намечается главным образом за счет включения предмета «Сведения по грамматике», обусловлено в первую очередь генезисом языковых



форм в речевой деятельности человека: от интуиции к осознанию, от эмпирических обобщений к системе знаний.

В соответствии с этим на очередной ступени обучения намечается поднять школьников до качественно нового уровня речевого развития по сравнению с начальными классами: ставится задача при дальнейшем планомерном практическом обогащении речи усилить и ускорить процесс осознания языковых явлений. У учащихся должно воспитываться осознанное отношение к их собственной речи, ко всему тому, что ранее было усвоено в готовом виде (как речевые штампы) либо создавалось уже самостоятельно по речевым образцам и успешно использовалось в реальных условиях общения (автоматизированно). Осознанное отношение должно появиться и ко вновь вводимым речевым средствам, которые подвергаются анализу, сопоставлению с другими известными формами и конструкциями, к любому впервые воспринимаемому речевому материалу, к правильным и ошибочно построенным высказываниям. Этот процесс будет происходить тем быстрее, чем больше усвоенного материала пройдет через грамматические наблюдения и обработку.

**Реализация принципов коммуникативной системы в обучении грамматике.** Генетический принцип обязывает тщательно учитывать, что сделано на предыдущей стадии развития, какие предпосылки были созданы для перехода на новый уровень речевого развития. Как отмечалось выше (см. предыдущий параграф), в процессе всей работы по речевому развитию, в том числе по формированию грамматического строя, в младших классах много внимания уделяется развитию разных видов речевой деятельности. Для последующего усвоения языка как системного образования необходимы наличие упроченных речевых навыков и достаточный запас речевых средств.

На этапе практического усвоения языка не случайно упор делается на чувственный компонент структуры знания, а не на логический. Этим создаются условия для того, чтобы сами речевые действия, базирующиеся на использовании всех органов чувств и входящие в процессы говорения, чтения, письма, дактилирования и т. д., достигли уже уровня осознанности и произвольности. Достижению этого уровня во многом способствует овладение дактилированием и письмом.

Следовательно, всем ходом обучения языку в младших классах учащиеся были поставлены в условия, приводящие к осознанности и произвольности их конкретных **речевых действий**. Преобразовывалась и мотивирующая сторона деятельности. Мотивы от внешних по отношению к самой речи (достижение практического результата коммуникативного акта) дошли до уровня речевой мотивации (до осознания, как сказать, какие фразы больше подходят, как их точнее оформить и т. п.).

Как видим, всей предыдущей работой созданы предпосылки к тому, чтобы осознанность могла распространиться от речевых действий на языковые явления и значения, т. е. перейти и на ма-



териал языка и оформиться в виде первоначальных языковых знаний.

Всему этому способствует взаимосвязь генетического и деятельностного принципов системы, которая выразилась в учете генезиса речевых форм и в обеспечении функционирования языка как речевой деятельности. Этим подготовлена основа для реализации третьего, структурно-семантического принципа, созданы предпосылки для осознания строения и смысла речевых высказываний.

Было бы неправильным считать, что реализация структурно-семантического принципа совсем не имела места в младших классах, что для нее лишь готовилась база, создавались предпосылки. Как было показано при описании методики формирования грамматического строя в подготовительном — 4 классах, структурно-семантический принцип действует в начальной школе достаточно выразительно, многое определяет в содержании обучения языку. Здесь ведутся наблюдения над формами слов и синтаксическими структурами, усложняющимися от одного года обучения к следующему. Отработка определенного набора конструкций предложений и входящих в них словоформ при овладении речью «широким потоком» (т. е. без подгона под анализируемые структуры всего используемого речевого материала) подводит учащихся к языковым обобщениям, к накоплению эмпирических знаний о языковых явлениях, о системном устройстве языка. При этом способность к обобщениям развивается тем интенсивнее, чем богаче речевой опыт. Но более полную и последовательную реализацию этого принципа можно осуществить лишь при изучении грамматики, что и планируется делать в средних классах, когда есть что подвергать аналитическим процедурам.

**Изменение характера работы над предложением.** На данном этапе обучения, когда можно многое анализировать, сопоставлять, группировать, перестраивать и даже специально конструировать (искусственно создавать), не боясь разрушить практически накопленные речевые средства и при этом не стремясь подчинить введение речевого материала только грамматическому принципу, учащиеся уже могут выйти за пределы речи — к языку и возвратиться от усвоенных языковых знаний к анализу собственной речи. Важно подчеркнуть, что учащиеся не должны создавать себе речь заново по усвоенным законам языка. Они должны лишь находить в ней подтверждение тому, что усвоено в процессе формирования знаний о языке, удачно продуцировать в любом объеме новые речевые высказывания. Но такое осознанное создание новых типовых схем предложений и словосочетаний. Учащиеся еще долгое время опираются на готовые фразы и речевые образцы. Поэтому реализация структурно-семантического принципа может быть обеспечена не просто самим фактом изучения грамматического строя, но таким содержанием работы по грамматике и такими методами формирования грамматических умений, которые позволяют сблизить анализ языкового материала со способами его применения.



По этой причине лингвистические единицы, подвергающиеся разностороннему рассмотрению (анализу, осознанию), должны быть одновременно единицами речи и образцами для построения новых высказываний. Методы работы с языковым материалом на уроках грамматики также должны соотноситься с привычными условиями речевой коммуникации, т. е. соответствовать «принципу формирования речевого общения» (С. А. Зыков).

Для этого и потребовалось научно разработать новый, оригинальный подход к обучению глухих школьников грамматике, отличающийся от традиционной постановки работы по данному разделу программы в массовой школе и отвечающий основным задачам коммуникативной системы. Главное его назначение — обеспечить реализацию структурно-семантического принципа обучения глухих детей языку в рамках целостной коммуникативной системы, поэтому данный подход получил в настоящее время название структурно-семантического. Сущность его раскрыта во многих теоретических работах Л. П. Носковой<sup>1</sup>, а также в учебниках<sup>2</sup>, методических пособиях<sup>3</sup> и программах (1972, 1984, 1988).

## § 2. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ

Структурно-семантический подход был предложен впервые в середине 60-х годов, а разработка его как в плане теоретического обоснования, так и в плане конкретного методического воплощения основных положений продолжается и теперь, в связи с развитием коммуникативной системы в целом. Первоначально этот подход был назван «синтетическим», так как вместо традиционного поочередного и почти изолированного от самой речи изучения отдельных категорий и форм грамматического строя выдвигалось положение о целостном (слитном, взаимосвязанном, синтетическом) изучении языковых явлений, которые находят отражение в различных речевых образованиях. Это положение не утратило значения и в наше время, хотя особо значимым оно было в тот период, когда новый подход был только выдвинут — в противовес сложившейся системе изучения (так называемому «атомарному подходу») отдельных явлений морфологии, некоторых сторон синтаксиса, правил то орфографии, то пунктуации. Причем все это предлагалось детям в отрывочном виде, так как грамматика для глухих представляла собой «сколок», упрощенный вариант обычной школьной грамматики для слышащих. После разрозненного изучения отдельных разделов грамматики предполагалось получить целостное представление об «устройстве» языка.

<sup>1</sup> См.: Носкова Л. П. Роль системы обучения языку в личностном развитии глухих дошкольников // Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. — М., 1989.

<sup>2</sup> См.: Русский язык: 5—6 классы школы глухих. — 6-е изд. — М., 1989—1990.

<sup>3</sup> См.: Колтуненко И. В., Носкова Л. П. Обучение русскому языку в 5—7 классах школы глухих. — М., 1982.



На следующем этапе разработки указанный методический подход получил название «структурного» (в начале 70-х годов), так как в нем подчеркивалась роль главной учебной единицы — структуры предложения (синтаксической структуры). Синтаксическая направленность остается одной из главных сторон действующего методического подхода при любой его модернизации. На всех этапах реализации указанного методического подхода ставилась проблема единства в изучении лексических и грамматических значений, строения речевого высказывания и его смысла (семантики). Но эта сторона подхода не сразу была обозначена в самом названии.

В последние 10—12 лет специфическому подходу к обучению грамматике глухих дано более адекватное его сущности название. С учетом понятийных категорий, принятых в современном языкознании, термин «структурно-семантический» по отношению к наметенному подходу является достаточно содержательным, так как смысл всей работы по обучению грамматическому строю речи неслышащих состоит в приобщении их к языковым формам, выражающим то или иное значение. Сам смысл является результатом синонимических структурных преобразований, так что структуру следует анализировать в единстве с семантикой. Семантика свойственна не только лексическим единицам, но и самой форме, структурной схеме предложения. Через предложение усиливается внимание к смысловой стороне речи. Поэтому уточненное ныне название методического подхода не должно рассматриваться как формальная «смена вывески». Процесс уточнения названий подхода — повод для осмысления его сущности, его главных положений и идей. В названии дается ключ для понимания методического подхода к обучению языку.

Перейдем далее к рассмотрению наиболее характерных особенностей структурно-семантического подхода.

Структурно-семантический подход оказался созвучным с новыми направлениями языкознания — структурализмом в лингвистике, с идеями так называемой трансформационной грамматики. Ценность этих лингвистических направлений состоит в том, что взамен «атомарного», свойственного традиционному сравнительно-историческому языкознанию они выдвинули новый взгляд на язык как на целостное и гармоничное, системно-структурное образование, в котором языковые единицы не выстраиваются в уравновешенные цепочки, объединяясь в любой последовательности, а соединяются в своеобразные языковые структуры, образуют определенные типы предложений. В этих языковых структурных образованиях центр тяжести и в смысловом, и в грамматическом отношении распределяется между разными единицами не равномерно, а в зависимости от выполнения ими роли главных или второстепенных членов предложения.

В каждой синтаксической структуре, образованной из отдельных слов, одни слова оказываются в независимой роли, другие — в подчиненной, причем степень этого подчинения также различна и определяется общим типом предложения. Например, из слов



«рабочие», «строить», «новый», «школа» можно составить не любое предложение, произвольно соединяя слова, а только определенный структурный тип предложения: Рабочие строят новую школу. Структурная схема предложения становится одним из важных компонентов значения предложения в целом. Смысл предложения, следовательно, определяется не только формами и значениями входящих в него слов (поверхностной структурой), не суммой этих значений, но главным образом синтаксической ролью слов, из совокупности которых (целостного ансамбля) образуется глубинная синтаксическая структура.

Лингвистика подтвердила правомерность и необходимость придерживаться в обучении грамматическому строю глухих такого подхода, который допускает сохранение целостного взгляда на язык при последовательной, поочередной отработке любого набора языковых знаний. Обеспечить такую целостность можно лишь за счет изучения синтаксических структур, т. е. целых предложений, а не отдельных морфологических категорий и включения каждой из них в состав предложения. Любое грамматическое явление следует рассматривать на фоне целого предложения, т. е. на синтаксической основе, через синтаксические роли членов предложения. Тем самым можно сохранить и практическую направленность в обучении, чего требует коммуникативная система, и построить процесс обучения на более прочной теоретической базе языкознания (на современных представлениях о языке как системно-структурном образовании).

Таким образом, основной отличительной чертой структурно-семантического подхода к обучению грамматике в школе глухих является сближение методики с современной лингвистической концепцией — представлением о языке как системно-структурном образовании. Проявление этой черты, важнейшей не только для названного подхода, но и для всей системы обучения, можно увидеть в **усилении практической направленности** обучения (изучаются структуры предложений как единиц речи, а затем как единиц языка), в **синтаксической интерпретации** всех языковых явлений (синтаксис непосредственно соотносится с актами коммуникации и с деятельностью мышления), в **обеспечении единства** при рассмотрении лексических и грамматических явлений (что обусловлено формированием представлений о языковых структурах, где форма и значение сближаются).

Другой не менее важной отличительной чертой структурно-семантического подхода является выдвижение на первый план изучения **главной учебной единицы** — структуры простого предложения, вокруг которой сосредоточиваются другие ключевые вопросы грамматики. Эта структура является ядерной, базовой, освоение ее строения и смысла позволит не только **строить** новые предложения по разным моделям, но и **понимать** любые новые предложения из знакомых слов, за счет обращения к их ядерной основе, к глубинной синтаксической структуре, к знаниям о роли взаимосвязанных членов предложения.

Третья черта, подхода к обучению целостного предложения, в том объеме грамматического знания всего грамматической системы должно быть к осознанию синтаксической структуры предложения, они, есть частей речи, форм предложения. Затем (а их целых структур и их связь) крепить на предложение или к стороне морфологии и их предложения. Следующего предложения.

Целостность за счет первого простого предложения. На этом синтаксическом подходе к обучению грамматике в школе глухих является сближение методики с современной лингвистической концепцией — представлением о языке как системно-структурном образовании. Проявление этой черты, важнейшей не только для названного подхода, но и для всей системы обучения, можно увидеть в усилении практической направленности обучения (изучаются структуры предложений как единиц речи, а затем как единиц языка), в синтаксической интерпретации всех языковых явлений (синтаксис непосредственно соотносится с актами коммуникации и с деятельностью мышления), в обеспечении единства при рассмотрении лексических и грамматических явлений (что обусловлено формированием представлений о языковых структурах, где форма и значение сближаются).

Четвертая черта, подхода к обучению грамматике в школе глухих является сближение методики с современной лингвистической концепцией — представлением о языке как системно-структурном образовании. Проявление этой черты, важнейшей не только для названного подхода, но и для всей системы обучения, можно увидеть в усилении практической направленности обучения (изучаются структуры предложений как единиц речи, а затем как единиц языка), в синтаксической интерпретации всех языковых явлений (синтаксис непосредственно соотносится с актами коммуникации и с деятельностью мышления), в обеспечении единства при рассмотрении лексических и грамматических явлений (что обусловлено формированием представлений о языковых структурах, где форма и значение сближаются).



Третья черта, характерная для структурно-семантического подхода к обучению грамматике, состоит в реализации требования **целостного представления о языке** при любом, самом минимальном объеме грамматических знаний. При традиционном подходе такое целостное представление мыслилось лишь как результат изучения всего курса грамматики. Поочередное изучение каждой грамматической категории, всех форм склонения и спряжения якобы должно было в конце концов как-то соединиться и привести к осознанию системной организации языка. На деле же это вело к отрывочным представлениям об отдельных фактах языка. Пока глухие школьники изучали, например, части слова в курсе морфологии, они, естественно, мало занимались усвоением категорий частей речи, форм склонения, спряжения, не учились строить предложения. Затем, когда изучали какую-либо падежную форму (а их целых шесть!), не имели дела с употреблением глагольных форм и их связей. Хотя каждое новое знание и предлагалось «закреплять на практике», т. е. строить предложения с изученной формой или категорией, но это был взгляд на предложение со стороны морфологии, без учета синтаксических ролей членов предложения и их связей, свойственных той или иной структуре предложения. Следовательно, традиционный подход не обеспечивал целостного представления о языке, т. е. о функционировании всех членов предложения одновременно.

Целостность в усвоении языка стало возможным обеспечить за счет первоочередного сообщения школьникам знаний синтаксиса простого предложения: его состава и основных типов связи. На этом синтаксическом фоне они вынуждены постоянно употреблять все необходимые категории и формы, независимо от того, наступила очередь для изучения той или иной части речи, части слова, формы слова и т. п. или их еще предстоит изучать. Этим самым удалось приблизить процесс специального обучения языку к естественному ходу усвоения речи, при котором, как известно из психологии речи, язык осваивается ребенком целостно с самого начала, хотя и диффузно, и одновременно на всех уровнях иерархии (Н. И. Жинкин, Т. Н. Ушакова). Семантика и структура усваиваются в неразрывном единстве. Это достижимо лишь за счет выбора содержания обучения на междисциплинарном уровне, т. е. на синтаксической основе.

Четвертая черта, которую можно отметить в структурно-семантическом подходе, заключается в учете требований к **организации логической структуры** учебного предмета. Логическая структура любого школьного предмета должна отличаться, во-первых, повышенной **коммуникативностью** (предполагается, что передача знания осуществляется в процессе общения между учителем и учеником и между учениками классного коллектива); во-вторых, **точностью информации** о любом изучаемом явлении. Поскольку при структурно-семантическом подходе весь процесс наблюдения над языковыми явлениями и формирование языковых обобщений осуществляются в ходе активного обсуждения материала, а не пу-



тем заучивания правил, выводов, определений, то коммуникативная направленность обеспечивается максимально. Одни и те же факты языка при изучении разных моделей предложений и при анализе их строения многократно и с разных сторон просматриваются, сопоставляются, группируются, анализируются, что и создает условия для получения школьниками избыточной информации о каждом языковом явлении.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что структурно-семантический подход к обучению школьников грамматическому строю в полной мере соответствует основным принципам коммуникативной системы.

### § 3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНОГО КУРСА ГРАММАТИКИ

В основу методики формирования грамматического строя при структурно-семантическом подходе положена непрерывная работа над структурой предложения, включающая в себя множество аспектов сопоставления предложения со всеми другими языковыми единицами разных уровней. Это в конечном счете позволяет осмыслить предложение как основную лингвистическую единицу, используемую в целях коммуникации. Смысл методики — синтаксическая направленность всех языковых наблюдений и обобщений.

Многоаспектное изучение структуры предложения, составляющее ядро содержания всего элементарного курса грамматики в школе глухих, является одновременно основой методики формирования грамматического строя в целом.

Элементарный курс грамматики в школе глухих призван сыграть роль своеобразного учебного плацдарма, куда планомерно стягивается весь реальный запас накопленных практическим путем речевых средств для их уточнения, упорядочения, систематизации по форме и смыслу, актуализации с целью дальнейшего использования. Сумма знаний о строении известных ранее высказываний, о способах их видоизменения в новых условиях общения, о вариативности их лексической наполняемости, изменениях форм слов при возможных перестроениях конструкций обеспечивает «продление жизни» усвоенных в готовом виде предложений, а также позволяет формировать у учащихся умение создавать новые предложения в пределах грамматических норм данного языка.

Действующая программа по грамматике в 5—7 классах («Сведения по грамматике») предусматривает многоплановую работу над структурой предложения. В содержании работы, рассчитанной на 3 года обучения, предусматриваются различные аспекты наблюдений над предложением. Главная задача обучения на этом этапе — помочь глухим школьникам подняться от интуитивного уровня различения предложения со словом, словосочетанием, текстом, набором слов и от неосознанного употребления в предложении готовых блоков словосочетаний и определенных словоформ до уровня сознательного выбора предложения нужного состава или



преднамеренного его построения с учетом допустимого языкового оформления содержания выражаемой мысли.

В синтаксическое изучение структуры предложения входят зна-комство с составом предложения, его главными и второстепенными членами, изучение связей между членами предложения и отработ-ка конструкций согласования, управления, примыкания. В составе предложения рассматриваются наиболее распространенные модели словосочетаний. Через предложение (его состав и связи слов) формируются представления о назначении частей речи, их основ-ных категорий и форм. Вне предложения части речи должны вос-приниматься как вырванные из контекста, застывшие члены пред-ложения.

Морфемное строение слов, семьи родственных (однокоренных) слов и способы их образования также изучаются на синтаксической основе, с точки зрения возможности употребления слов опреде-ленного состава в роли конкретных членов предложения. Напри-мер, у слов «зима», «зимний», «зимовать» различная синтаксиче-ская предназначенность: они по-разному выглядят в структуре предложений и не взаимозаменяемы, что можно увидеть по соста-ву каждого слова.

В целом вся система словоизменения и словообразования должна быть усвоена как результат синтаксического употребления слов и их форм, т. е. исключительно в плане функционального использования, а не в виде изолированных от коммуникативного применения манипуляций с языковым материалом. Поэтому зна-комство глухих школьников с парадигмами склонения и спряжения мыслится как результат обобщения знаний обо всех формах спря-гаемых или склоняемых частей речи, которые не только применя-лись многократно и в различных сочетаниях, но и осмыслены в плане значения. Иными словами, учащиеся должны научиться самостоятельно составлять различные таблицы склонения (спря-жения), а не заучивать их как таблицу умножения, как «инвен-тарные ведомости». Это возможно лишь при условии, что изуче-нию частей речи предшествует практика их употребления в раз-ных предложениях.

На продвинутых этапах изучения элементарного курса грамма-тики школьники знакомятся со структурой усложненных типов предложения (с прямой речью, с однородными членами, со слож-ными предложениями). Программой предусмотрено соотношение структур простого предложения с другими структурами. Учащиеся осваивают приемы нахождения «ядерных структур» через различ-ные перестроения, грамматические трансформации при соотношении с семантикой каждого предложения. Эти процедуры направлены на углубление знаний прежде всего о простом предложении.

Такова краткая характеристика программного содержания эле-ментарного курса грамматики, усвоение которого обусловлено ис-пользуемыми методическими средствами. Раскрытие их будет дано при описании отдельных этапов работы над предложением.



Основные разделы работы над грамматическим строем самими своими названиями обозначают разные аспекты усложняющейся работы над предложением и подчеркивают синтаксическую интерпретацию всех фактов языка как отличительную черту методики обучения грамматике в 5—7 классах.

В программу по грамматике включены следующие разделы:

- 1) Предложение. Состав предложения и связь слов в нем.
- 2) Порядок слов в предложении.
- 3) Состав слов, входящих в предложение.
- 4) Способы выражения членов предложения разными частями речи.
- 5) Основные модели словосочетаний в составе предложения.
- 6) Простое предложение в структуре сложного предложения и других усложненных конструкций.

Для уяснения конкретных методических приемов формирования грамматических знаний и умений глухих учащихся целесообразно последовательно рассмотреть все этапы работы над предложением как главной учебной единицей, концентрирующей в себе основные факты языка, подлежащие усвоению.

Всего в методике обучения грамматике выделено 8 таких этапов, каждый из которых при сохранении общей направленности имеет и свои отличительные черты.

#### **§ 4. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД СТРУКТУРОЙ И СЕМАНТИКОЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ. ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ ДРУГИХ УРОВНЕЙ**

Первый этап работы над предложением совпадает с первыми неделями обучения школьников в 5 классе. Он посвящен выявлению и актуализации имеющегося у глухих детей после обучения в начальной школе того речевого запаса, который позволяет им словесно оформлять свои мысли, желания, потребности, воспринимать и передавать любую информацию. Учитель побуждает детей по возможности обстоятельно, связно, последовательно рассказывать о тех или иных событиях, отвечать на вопросы, описывать картинки и предметы, дополнять или комментировать ответы товарищей, сообщать о прочитанном, называть демонстрируемые действия и т. д.

Учитель приводит в движение весь массив усвоенных ранее высказываний, активизирует словесную память детей, помогает сказать правильно, поощряет попытки сказать «по-другому», следит за адекватным употреблением знакомого речевого материала. При этом не следует только констатировать, умеют или не умеют учащиеся выразить в речи то или иное содержание. Необходимо с самого начала и вводить в их речь образцы различных высказываний, новые слова или словосочетания, и подчищать и уточнять каждое ошибочно построенное и недостаточно развернутое предложение, а также помогать пользоваться речевыми образцами или грамматическими вопросами при затруднениях в выборе словоформ или связей слов.



В продуцировании предложения имеют место три фактора — **событийный** (внелингвистические явления, отношения в реальной действительности), **интеллектуальный** (отражение в сознании говорящего этих внешних событий в виде семантической модели), **языковой** (отражение этого осмысленного содержания в словесной организации высказывания). В соответствии с этим уже на первом этапе работы над предложением важное значение придается каждому из трех факторов и всем вместе. Событийный внешний план (денотат) предложения, который конституирует его смысловое содержание, также нуждается в развитии и обогащении. Учащиеся должны отбирать актуальную тему для обсуждения и видеть за словесными формами реальное содержание, т. е. **означаемое** самого предложения. Если за этим специально не следить, учащиеся, изучая любые языковые явления, будут постоянно приводить «для примера» одни и те же ничего не значащие предложения, которые, может быть, и отражают изученный факт, но никак не связаны с интересующими их делами и событиями.

Нередки еще в практике обучения глухих случаи, когда учитель довольствуется тем, что школьники постоянно, из урока в урок «придумывают» предложения типа: Мальчик сидит на стуле. Пароход плывет по морю. Папа работает на заводе. Дети собирали ягоды в лесу. Заботясь о том, чтобы «придуманные» предложения были грамматически безошибочными, т. е. чтобы означаемое в этих предложениях было в пределах языковой нормы, учитель иногда не обращает внимания на отрыв процесса усвоения языка от жизни.

Семантический план предложения, т. е. его смысловое содержание, которое складывается из значимого в конкретный момент события и отражения его в сознании с опорой на прошлый практический опыт, умение анализировать ситуацию в целом, уровень обобщения, опыт словесного выражения мысли должны быть прежде всего в поле зрения всех учителей, работающих с глухими детьми, а не только обучающихся языку. В этих целях уже на первом этапе учитель заботится о выборе актуальной темы. Естественно, эта тематика бесед, разговоров, описаний, рассказов будет связана с событиями в школе и дома: прошедшее лето, интересные встречи, путешествия, наблюдения, первый школьный день, встреча с одноклассниками, новыми учителями, прочитанные книги, просмотренные кинофильмы, изменения в природе, содержание новых учебных предметов, внеклассные занятия и т. п.

С первых дней пребывания в 5 классе ученики начинают приывать к тому, что учитель ждет от них речевого сопровождения любых практических действий, словесного оформления чувств, желаний, потребностей, требует правильно оформленных, содержательных высказываний по любому поводу. Само отношение учителя к речевой деятельности детей — поощрение, побуждение, помощь, тактичное исправление, напоминание, терпеливое выслушивание, сопереживание — положительно сказывается на речевом поведении глухих детей и преобразует их личностный облик. При



этом осуществляется учет общего для всего класса речевого фонда и индивидуальных речевых средств, что дает возможность планомерно вводить новые слова, словосочетания, целые предложения, фиксировать на них внимание школьников, требовать их использования, прослеживать, где и как эти средства обогащаются дальше.

Наладив взаимопонимание и речевые контакты с учениками, выявив состояние развития разных видов речевой деятельности к началу обучения в 5 классе, учитель начинает обрабатывать имеющийся и вновь вводимый речевой материал в семантическом и структурном отношениях. Простейшим способом обращения к семантике речевых высказываний является отнесение материала к определенной теме и установление смысловой последовательности в ряду нескольких предложений. Ученикам даются задания типа: а) выбрать предложения на заданную тему (об осени, о первом дне в школе, об уборке класса и т. д.) и написать их по порядку, чтобы получился рассказ; б) составить несколько предложений (2—3) по данной картине, о выходном дне, о работе в мастерской и т. п., поставить предложения по порядку и продолжить рассказ и т. д.

Затем внимание учащихся привлекается к различению истинных и ложных предложений (это верно, это неверно, так бывает, так не бывает). Учитель учит комментировать содержание своих сообщений: Вчера после урока физкультуры мы ходили на экскурсию в парк. (Да, это так.) Витя не ходил на экскурсию, потому что он болел. (Это не совсем точно. Витя не был на экскурсии — это правда. Но он не болел, а занимался в фотокружке.) В дальнейшем эта оценка содержания любого предложения дополняется и оценкой его построения (В предложении нет ошибок. В предложении пропущено слово. Надо добавить — когда это было. И т. п.).

Одновременно школьники учатся выражать мысль, переданную в каком-то предложении, в форме другого предложения или синонимическими заменами слов: Вова опоздал на первую электричку. — Вова не успел на первую электричку. Ребята убирали в классе. — Ребята провели уборку в классе. Миша часто отвлекается. — Миша невнимателен на уроке. И т. п. Постепенно вводятся специальные задания типа: К данным предложениям подберите другие, близкие по смыслу. Запомните, как правильно сказать: «У ... костюм коричневый, волосы каштановые, глаза карие».

Привлечение внимания к смысловой стороне высказывания — очень существенный аспект изучения структуры предложения, который не всегда учитывается при обучении глухих грамматике. Известны случаи, когда учащимся в школе глухих предъявлялись бессмысленные или по существу ложные предложения и они спокойно начинали разбирать их синтаксически или морфологически. Если же школьники приучены вдумываться в смысловое содержание предъявленного предложения, то они никогда не станут искать подлежащее или сказуемое в таких предложениях, которые им предложил для анализа (с провокационной целью) учитель: Мыш-



ка поймала кошку. Директор наградила ученика орденом. Летом ребята катались на санках с горы.

Начиная с первого этапа работы над предложением и на всем дальнейшем пути ведутся наблюдения над разными конструкциями предложений, имеющих сходный смысл, и над сходными конструкциями, различающимися по смыслу: Эту книгу написал Гайдар. Или: Парень умело работает топором. Парень давно работает плотником. Второй план отработки знакомого и нового речевого материала — структурный. Над ним, разумеется, работа ведется параллельно с семантическим анализом, хотя путь изучения предложения при действующем подходе обучения предполагает направление преимущественно от значения к форме.

Для анализа структуры предложения используется ряд терминов: слово, предложение, текст, словосочетание, вопрос, схема предложения. Понятия этих терминов специально не раскрываются.

Учащихся целенаправленно учат отличать предложение от слова, словосочетания, набора слов, связного текста. Им даются задания: расчленить сплошной текст на предложения и определить их количество; указать количество слов в предложении; выбрать из двух рядов слов тот, который составляет предложение; составить предложения из данных слов, с данным словом; дополнить предложение по вопросам данными словами; вставить недостающие слова; исключить лишние слова; расчленить текст, записанный одним слитным словом, на слова и предложения; ответить на вопрос одним словом, целым предложением, связным текстом.

Проводя все эти действия с речевым материалом, глухие школьники не только интуитивно выбирают предложение из всех других единиц, но и присматриваются к его оформлению на примере усвоенных в готовом виде высказываний и тех речевых образцов, опираясь на которые создают новые предложения. Им постепенно открываются конструктивные тайны построения предложения, и они уже отходят от принципа нанизывания слов друг на друга, охотнее продуцируют по привычной структурной схеме.

Большее значение, чем раньше, начинает играть и грамматический вопрос, помогающий установить связь слов (по аналогии со связью хорошо отработанного предложения) или найти нужную словоформу.

Усваивая наборы предложений, построенных по конкретным структурным схемам, учащиеся начинают улавливать различия в предложениях с разным порядком слов. Работа эта проводится в связи с выделением логического ударения, для чего используется вопрос. Делается это примерно так:

Куда вчера ходили ученики с воспитателем?  
Ученики ходили вчера с воспитателем в музей.  
Когда ученики ходили в музей с воспитателем?  
Ученики ходили в музей с воспитателем вчера.  
С кем ходили вчера ученики в музей?  
Ученики ходили вчера в музей с воспитателем.



Далее предлагается составить вопросную схему какого-либо из этих предложений и построить предложение с таким же порядком слов из данных вразбивку слов или перестроить какое-то готовое предложение.

В предложениях, предъявленных для разбора или построенных по заданию заново, должны употребляться разные части речи и их формы, в зависимости от имеющегося запаса слов и требуемой для адекватного отражения содержания лексической наполняемости. Не должно быть искусственного ограничения в употреблении тех или иных частей речи или замены одних другими (например, из боязни употреблять личные местоимения). Школьники должны иметь дело с живой, естественной речью, хотя все наблюдения проводятся на предложении базовой структуры — простом распространенном двусоставном предложении с глагольным сказуемым. Блоки типа словосочетаний, усвоенные в составе этого предложения, будут оказывать дисциплинирующее влияние и на все другие конструкции предложений, используемые в общении и в письменной речи.

Абсолютное большинство форм слов, участвующих в синтаксической организации предложения, могут быть зафиксированы или исправлены на основе образца из другого предложения, грамматического вопроса, а также путем напоминания, какого рода или числа это слово, какая у него начальная форма. (Эти термины знакомы учащимся с начальной школы.)

Однако следует учесть, что обозначение языковых явлений соответствующими терминами (и при небольшом их пока объеме, и в последующие периоды, когда количество их будет возрастать) целесообразнее проводить применительно к безошибочным случаям, а не для исправления неправильностей. Осознанная с включением грамматических понятий правильная речь будет служить образцом для речетворчества, а исправлению ошибок наклеиванием ярлыков не поможет.

Ошибки должны восприниматься как отклонения от нормы употребления, которую учащиеся усваивают практически и постепенно научаются характеризовать в грамматических терминах. Ошибочные случаи отвергаются как непригодные. Например: «Мы учимся...» — так не говорят. Мы занимаемся, мы одеваемся, мы трудимся. — Значит: Мы учимся. Или: «Ученик пришел в классе» — это неверно, потому что: Тренер пришел в зал. Директор вошел (куда?) в кабинет. Дети отправились (куда?) в лес. Значит: Ученик пришел в класс. Но: Ученик сидит (где?) в классе. Дети гуляют в лесу. Директор сидит в кабинете.

Постепенно такая развернутая форма объяснения ошибки упрощается ссылкой на грамматическую форму образца: пришел куда? — в лес, в сад, в класс или в школу, в аптеку, в баню... Надо запомнить такую связь слов. А дальше привлекаются знания о падежной форме существительного, выступающего в роли обстоятельства, но только применительно к правильному употреблению.

Как видим, первый этап работы над предложением знаменует



собой начало перехода от практического употребления предложения заданной структуры к элементарным наблюдениям над его смыслом и строением. Но важно подчеркнуть, что здесь полнее всего взаимодействуют два пути изучения языкового материала — чисто практический и на основе ознакомления школьников с некоторыми языковыми закономерностями (теоретико-практический). Первый путь начинается еще в младших классах и является там преобладающим, второй набирает силу лишь в период изучения элементарного курса грамматики.

Необходимо, чтобы и первый путь не ослабевал до самых старших классов в школе глухих, и второй путь не сводился к чисто формальным упражнениям. Оба пути необходимы, так как обусловлены самой системой языка. Синтагматические связи и отношения усваиваются преимущественно практически в реальном речевом потоке. Парадигматические связи осознаются в результате языковых наблюдений и обобщений, а также через преднамеренное сближение языковых единиц и усвоение грамматических понятий.

Дополняя друг друга, оба указанных пути создают для учащихся возможность системного усвоения языка (единицы + отношения: синтагматика и парадигматика). На первом этапе обучения предложению использование двух путей уравнивает решение задач обучения языку и развития коммуникативной деятельности. Поэтому многие из используемых здесь методических приемов должны найти применение и на последующих этапах.

На уроках грамматики уже на первом этапе работы над предложением начинается применение тех методов (и конкретизирующих эти методы приемов), которые наиболее соответствуют специфике материала и задачам речевого развития глухих школьников. Эти методы (по одной из существующих классификаций) входят в группу методов теоретико-практического изучения языка. Наиболее распространенными из них принято считать следующие:

**1. Метод грамматического конструирования предложений.** В его основе лежит мыслительная операция синтеза, поэтому он реализуется такими приемами: ответы на вопросы; составление предложений на тему с данными словами, из данных слов, со словосочетаниями или из них, по заданной схеме; расширение или сужение текста, дописывание, распространение предложений; составление примеров, подтверждающих языковое явление; составление предложений по речевому образцу.

Сюда же может быть отнесено написание изложений, сочинений с грамматическим заданием.

**2. Метод видоизменения грамматического материала.** Он конкретизируется такими приемами: перестроение предложений с заменой лица, места или времени событий; перестроение предложений с прямой речью в предложения с косвенной речью, сложных в простые и наоборот; изменение порядка слов в предложении с учетом логического ударения и смыслового вопроса; перестроение побудительных предложений в повествовательные; построение но-



вых предложений с заменой рода, числа, падежа существительного или местоимения, с изменением связей слов при изменении лексической наполняемости предложения и т. п.

3. Метод синонимических замен — реализуется разными приемами: заменяются в предложении отдельные слова близкими по значению, заменяются целые предложения другими синонимическими конструкциями (Рабочие построили дом. — Дом построен рабочими).

4. Метод грамматического разбора. Он пронизывает всю работу над предложением. Приемы грамматического разбора: разбор-рассуждение, разбор-суждение, разбор-указание. Наибольшее распространение имеют два последних, которые требуют индуктивных умозаключений — от фактов к их обобщению, называнию явления. А разбор-рассуждение более приемлем в старших классах, где применяются грамматические правила и определения понятий к тем или иным языковым явлениям, умозаключения строятся по принципу дедукции: от общего — к частному.

5. Метод анализа готового материала: выбор предложений на тему из рассыпного текста; выбор предложений по образцу данного, или по заданной структуре, или вопросной схеме, с данными категориями или формами; деление на части слов (морфемный анализ), предложений на словосочетания и слова, составление схем предложений.

Операция анализа становится подготовительным этапом к операции сравнения.

6. Метод списывания. Используется попутно с другими методами для уяснения способов расположения языкового материала, подчеркивания тех или иных слов, членов предложения, надписывания вопросов, использования указательных стрелок — для усвоения единообразного оформления на письме предложения и различных условных знаков, раскрывающих его строение (в упражнениях учебного характера).

Названные методы и конкретизирующие их приемы находятся в соответствии с общей направленностью на изучение синтаксической семантики предложения в курсе грамматики и служат реализации двух путей обучения языку — практического и теоретико-практического.

Применение этих методов имеет место и на всех последующих этапах работы над предложением.

Второй и третий этапы работы над предложением могут быть описаны вместе, поскольку оба они связаны с раскрытием синтаксической структуры предложения — его состава и типов связи слов. Развитие умений учащихся анализировать предложения по входящим в них словам, раскрывать строение в целом по вопросной схеме — умений, приобретенных на первом этапе обучения, приводит их к пониманию того, что у каждого предложения есть свое «лицо», что этим они отличаются друг от друга или сходны между собой. Так, несмотря на различия в тематике предложений «Птицы улетели на юг» и «Школьники отправились в поход», уча-



щиеся видят в них больше грамматического сходства, чем, например, в предложениях «У мамы болел зуб» и «Мама ходила к зубному врачу», которые имеют смысловую близость.

Когда учащиеся начнут улавливать грамматическую аналогию в составах разных предложений, а также замечать в них различия, можно считать, что они приблизились к восприятию структуры предложения и в какой-то мере смыслового значения самой схемы предложения, абстрагируясь от конкретного лексического состава. Однако такое умение формируется после специальных сопоставлений предложений по различным параметрам: в результате систематических упражнений в анализе и сравнении разных по составу, типам связи слов, формам выражения членов предложения частями речи.

Второй и третий этапы продолжаются сравнительно долго — фактически все первое полугодие в 5 классе. За это время школьники должны усвоить знания о пяти членах предложения (подлежащем, сказуемом, дополнении, определении, обстоятельстве) и трех типах связи между ними (согласовании, управлении, примыкании). Они используют указанные грамматические термины, хотя и без определения этих понятий. Наблюдения за составом, а далее за связями слов проводятся на предложениях, сопоставимых по смыслу и структуре, тождественных или различающихся по одному или двум признакам. Предъявляются предложения, где в роли членов предложения выступают различные части речи (члены предложения только морфологизированные). В роли подлежащего предложения выступают существительное или личное местоимение (но не местоимение-притяжательное), в роли сказуемого — глагол, в роли определения — прилагательное, порядковое числительное, притяжательное местоимение, в роли обстоятельства — существительное в косвенных падежах с предлогами и наречия, в роли дополнения — существительное или местоимение в косвенных падежах (с предлогами и без них).

Целью работы при знакомстве с членами предложения является не распределение слов, входящих в предложение, по членам предложения, не наклеивание на слова синтаксических «ярлыков», а формирование понятий о различных ролях членов предложения в его логической структуре.

Члены предложения в структуре связного высказывания способны выражать логические отношения: субъектные, предикативные, атрибутивные, объектные. Анализируя готовые предложения по составу или конструируя свои предложения с заданным составом, учащиеся не просто нанизывают одно слово на другое и обозначают их терминами, а как бы образуют свое космическое пространство, где есть звезды малые и большие, каждая имеет свою орбиту движения, вращается вокруг своей оси и у каждой имеются свои спутники. Связи и отношения здесь не хаотичны, а строго распределены по рангам. В предложении всегда о ком-то или о чем-то говорится (сообщается), это главное действующее лицо, что-то делает, действие происходит где-то или направлено куда-то,



оно связано со временем, имеются различные объекты действия, субъекты или объекты имеют отличия от других и как-то определяются. Все эти свойства членов предложения, как и форма их выражения, не объясняются, учащиеся познают их на опыте использования многочисленных речевых высказываний.

Нахождение членов предложения облегчается при сближении нескольких предложений, а затем и в одиночных предложениях. Например:

Ученики выполнили домашнее задание вечером.

Учительница проверила домашнее задание на уроке.

В первом предложении говорится об учениках. Можно спросить:

— Кто выполнил домашнее задание? — Ученики.

Во втором предложении говорится об учительнице.

— Кто? — Учительница.

— Что делали ученики? — Выполнили (задание).

— Что делала учительница? — Проверила (задание).

— Что выполнили ученики? — Задание.

— Что проверила учительница? — Задание.

— Какое задание? — Домашнее.

— Когда выполнили (задание)? — Вечером.

— Когда проверила (задание)? — На уроке.

А затем в каждом из предложений вычленяются по вопросам и называются члены предложения.

При сопоставлении составов нескольких предложений легче наблюдать за вариативностью способов выражения членов предложения частями речи и их связями (ученики выполнили, а учительница проверила; выполнили вечером, проверила на уроке).

Через наблюдения за составом предложения формируется внутренняя логика предложения, или его глубинная структура. Благодаря систематическому анализу состава предложений и постоянному единообразному подчеркиванию членов предложения

**(подлежащее, сказуемое, определение, дополнение, обстоятельство)**

учащиеся довольно скоро могут заметить, какого члена предложения не хватает или какой член предложения является лишним в том или ином неверно построенном предложении.

По мере отработки состава предложения (здесь широко используются методы конструирования предложений, видоизменения речевого материала, анализа предложения, грамматического разбора) учитель следит за обогащением его словарного состава и правильным образованием форм слов, входящих в предложение. Важно расширить объем речевых средств для выражения временных, пространственных, причинных и других отношений, постоянно уточнять видовременные значения глагола-сказуемого, который является стержнем («нервом») предложения.

Одной из характеристик каждого члена предложения является не только его синтаксическое значение, которое выявляется при помощи вопросов, но и присущие ему способы связи с другими словами — членами предложения. К этому привлекается внимание



учащихся уже на первом этапе наблюдений за строением предложения, а на втором этапе, при изучении состава предложения, постоянно фиксируются связи, так как вопрос ставится не к слову (члену предложения), а от одного члена предложения к другому. Так выделяются связанные между собой пары слов в целой структуре предложения.

На третьем этапе, который целиком посвящен изучению связей слов в предложении, эти связи не только выявляются и называются, но и сравниваются между собой (например, управление и примыкание). Учащиеся в процессе постоянной речевой практики, а также в ходе выполнения многочисленных упражнений с языковым материалом усваивают целые наборы конструкций согласования, управления, примыкания. Особенно полезно тренировать школьников в выявлении всех связей управления при сказуемом (глаголе): написал — кому? о чем? чем? когда? где? куда? и т. д.; встретил — кого? где? когда?; встретился — с кем? когда? где?... Однако эту работу надо начинать с распространения предложений (по вопросам или данными словами), отнесенных к конкретной ситуации или контексту, лишь постепенно выявляя валентности вычлененных из разных предложений изолированных слов, которые легко и естественно могут быть вставлены на место. Изучаемые виды связи слов также фиксируются графически почти в каждом записанном предложении. Дополнительные условные обозначения как бы несут полную информацию о синтаксической структуре предложения и помогают воспринимать любое предложение целостно, в единстве его семантики и структуры. Используются такие условные обозначения:

Вечером ребята с большим интересом посмотрели новый кинофильм.

Ребята || посмотрели (подлежащее и сказуемое связаны между собой —);

связь слов согласование || );

посмотрели — вечером (обстоятельство связано со сказуемым —), связь

слов примыкание —>);

посмотрели ↑ кинофильм (дополнение связано со сказуемым, связь слов

управление ↑ );

новый || кинофильм (определение связано с дополнением, связь слов

согласование || );

посмотрели ↑ с интересом (обстоятельство связано со сказуемым, связь слов

управление ↑ );

с большим || интересом (определение связано с обстоятельством, связь слов

согласование || ).

В процессе отработки связей слов в предложениях в центре внимания учащихся постоянно находятся формы изменяемых частей речи, их окончания. В этих формах, которые аналогичны при сходных видах связей, учащиеся начинают выявлять общность грамматических значений (писал — карандашом, фломастером, мелом...). Через связи слов идет подготовка к тем аспектам наблю-



дений над предложением, которые будут проводиться на следующих этапах, где начнется изучение состава слова (и будет выделено окончание) и работа с разными частями речи, парадигмами склонения и спряжения.

Таким образом, все предшествующие этапы готовят базу для последующих, обеспечивают формирование предпосылок к усвоению новых знаний, а последующие этапы, опираясь на ранее пройденные, развивают и усиливают те истоки, которые возникли в прошлом. В этом и состоит реализация генетического принципа в обучении, которым определяется последовательность и непрерывность в работе над языковым материалом в курсе грамматики.

Деятельностный принцип проявляется в разнообразии действий с самой материей языка и в развитии всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, письма в первую очередь. При форсированном накоплении речевого материала, бывшего в грамматической обработке, указанные виды речевой деятельности присутствуют на каждом уроке в большом объеме: почти весь подлежащий анализу и усвоению речевой материал прочитывается, обсуждается устно, записывается. Большое место именно при установлении связей слов в предложениях (для подчеркивания, выделения окончаний в связанных парах слов) отводится и дактилированию. Дактилология облегчает восприятие тех компонентов предложения, которые являются в каждом конкретном случае объектом наблюдения. Роль дактилирования при отработке структуры предложения исключительно велика, и ограничивать ее применение на уроках грамматики нецелесообразно.

Структурно-семантический принцип системы обучения языку реализуется на первых трех этапах в достаточно полной мере, ибо здесь происходит отработка структуры и семантики предложения, идет непрерывное развитие представлений о системном устройстве языка.

Следующие 4 этапа работы над предложением (четвертый — изучение состава слова, пятый — изучение имени существительного, шестой — изучение словосочетаний, седьмой — изучение других частей речи) раскрывают, какими способами организуется изучение традиционно морфологического материала на синтаксической основе. Хотя между этими этапами можно обнаружить содержательную и методическую близость, они все же не однозначны, поскольку на каждом из них включается новый аспект изучения структуры предложения. Эти этапы связаны между собой генетически, т. е. их нельзя поменять местами, поскольку в каждом прослеживаются начало и конец, ранняя и поздняя стадии. Переход с одного этапа на следующий означает переход на более высокий уровень грамматических знаний о предложении как таковом и о языке в целом.

Итак, от членения предложения на слова, затем на члены предложения делается следующий шаг — к членению слов на составные части: в них выделяют корень, суффикс, приставку, окончание.

В связи с тем, что в составе слова тесно переплетаются лекси-



ческие и грамматические значения, а роль разных морфем проявляется то в словообразовании, то в словоизменении, данный раздел и в школьных, и в научных грамматиках принято считать промежуточным между лексикой и морфологией. При структурно-семантическом подходе курс грамматики построен и методически интерпретирован так, что и лексика, и морфология служат синтаксису и синтаксической семантике. Следовательно, при рассмотрении способов образования групп однокоренных слов, изучении словообразовательных морфем — корня, суффикса, приставки, формообразовательных морфем (или словоизменения) — окончания, отчасти суффиксов и префиксов внимание должно быть направлено на лексическую наполняемость предложения, а также на различные синтаксические роли, выполняемые в составе предложения однокоренными словами разного морфемного состава (ср.: друг, дружба, дружный, дружно, дружат).

Учащиеся усваивают большое количество семей однокоренных слов (их включено в упражнения учебников не менее 30), улавливают между ними смысловое сходство (этимологические связи) и, с одной стороны, вводя их в предложения, а с другой — членя на морфемы (находя общий корень и другие части слова), уясняют морфологизованный облик каждого члена предложения. Иными словами, лексическое и грамматическое значение родственных слов, например «игра» и «играть», «болезнь» и «болеть», познается школьниками через предложение, в синтаксическом употреблении.

Так осуществляется единство в подходе к лексическим и грамматическим значениям, что является одним из положений структурно-семантического подхода. Ведя наблюдения за другими частями слова (префиксами, суффиксами), школьники усваивают наборы словообразовательных моделей и обогащают свой словарный запас, а следовательно, состав используемых типов предложений. При изучении окончаний уточняются знания о связях слов в предложениях, актуализируются вновь усваиваемые конструкции согласования, управления, примыкания.

Усиливающаяся линия лексических наблюдений ведет к различению форм слов и их значений и позволяет начать знакомство с частями речи как словами, относящимися к различным лексико-грамматическим разрядам, выступающими в предложении в определенных синтаксических ролях и связях. Учащиеся изучают части речи — существительное, основные типы словосочетаний с существительным, где синтаксически проявляют себя и другие части речи (глагол, прилагательное), затем другие части речи, их категории и формы (глагол, личное местоимение, прилагательное, порядковое числительное, притяжательное местоимение и наречие). Изучение состава слова, а затем словосочетаний длится целых два года (второе полугодие в 5 классе, первое и второе полугодия в 6 классе и первое полугодие в 7 классе).

В процессе изучения этих типично морфологических тем (части речи, их категории и формы, парадигмы склонения и спряжения) сохраняются две линии наблюдения — лексические и грамматические.



ские значения и все подчинено изучению каждой части речи, каждого словосочетания, каждой падежной формы склоняемых частей речи, каждой спрягаемой формы глагола, отработке их в структуре целых, распространенных, коммуникативно ориентированных предложений.

Для употребления всех изученных категорий и форм в первую очередь должны привлекаться предложения как «единицы речи» (терминология В. А. Звегинцева), т. е. предложения, связанные с задачами общения в самой коммуникативной ситуации, в целом смысловом контексте. Эти предложения продуцируются в достаточном объеме при обсуждении с учащимися различных фактов и событий из жизни, при анализе прочитанных произведений, написании изложений и сочинений, писем и отчетов о выполненных заданиях, при объяснении способов выполнения грамматических упражнений, обсуждении планов работы на уроке и т. д. Учитель, направляя речевую деятельность учащихся, заботится об оптимальной информативности всех высказываний, совершенствует структуру предложений, вводя в них необходимые слова или словосочетания, напоминает о необходимости употребления к месту тех или иных речевых средств. Учителю приходится постоянно следить за усвоением школьниками языка программных литературных произведений и учить осознанному выбору из всего прочитанного новых оборотов речи, точных и ярких эпитетов, синонимических средств и т. д.

Все эти языковые единицы, введенные в широкий поток общения, оседают в речи детей как в готовом, неизменном виде, так и в частично перестроенных и, значит, осознанных с точки зрения структуры вариантах. Предложения как единицы речи являются подлинным показателем овладения грамматическим строем. Но наряду с ними в работе над языковым материалом присутствует весьма значительный объем и предложений как единиц языка (псевдопредложений — по терминологии В. А. Звегинцева). Удельный вес их именно на уроках грамматики будет самым большим по сравнению с другими уроками и разделами русского языка. Это объясняется тем, что на всех уроках кроме грамматики, а также во внеклассное время идет практическое усвоение и применение речевых единиц. На уроках же грамматики имеет место и теоретико-практическое изучение языка. Во многих упражнениях тренировочного порядка непосредственная коммуникативная задача отходит на второй план, а на первый план выступает отработка тех или иных языковых значений. Хотя эти предложения взяты из жизни, знакомы детям по содержанию, но они чаще всего вырваны из разных контекстов и ситуаций и изучение языка в основном идет уже на псевдопредложениях.

В задачу учителя входит регулирование объема предложений как единиц речи, продуцированных в соответствии с коммуникативной задачей, и объема псевдопредложений, не всегда удовлетворяющих сиюминутные потребности в общении, но легко соотносимых с возможными условиями употребления. Вот почему нельзя

организовывать  
другим письмен  
танных произв  
тических задан  
на речь глухих

Наряду с  
в работе по  
школьников,  
ка и учитель,  
ного материал  
простор для  
учеников воп  
ния объема и  
вания всего х  
«диспуты» ил  
речевого опы  
тическими зн  
связь, т. е. п  
в речевой де  
нения в кра  
можно, и пр  
активными д  
чи, а не испо  
быть только  
зависят нас  
логическая  
языка, его

Учитель  
щихся стро  
ные и став  
знаний о к  
ся исключ  
ических, у

На уро  
где любой  
«речевых  
его темы  
задание и  
принимаю  
появляется  
разрешен  
это рядом  
ляя разн  
граммати  
Иванов  
Иванов  
урока. И  
сами соб  
витию, и



организовывать работу по грамматике только по учебникам или другим письменным источникам (текстам или отрывкам из прочитанных произведений): при всей успешности выполнения грамматических заданий это может не оказывать развивающего влияния на речь глухих учащихся.

Наряду с учебниками и другими пособиями, используемыми в работе по грамматике, должна постоянно звучать живая речь школьников, на употребление которой нацеливают каждого ученика и учитель, и обстановка урока в целом. Сама специфика учебного материала, изучаемого на уроках грамматики, обеспечивает простор для порождения высказываний по любому волнующему учеников вопросу и для сообщения им информации без ограничения объема и тематики. Но эта работа требует глубокого продумывания всего хода и структуры урока, чтобы стихийно возникающие «диспуты» или «дискуссии» не прошли бесследно для расширения речевого опыта школьников, для овладения требуемыми грамматическими знаниями и умениями. Здесь как нигде важна обратная связь, т. е. немедленное оседание усвоенных языковых значений в речевой деятельности школьников, а не односторонние «упражнения в красноречии» самого учителя, которые в будущем, возможно, и принесут свои плоды. Ученики постоянно должны быть активными действующими лицами всего процесса порождения речи, а не исполнителями воли учителя. Однако их активность может быть только ответной реакцией на активность учителя. От него зависят насыщенность урока учебным материалом, его плотность, логическая целостность, весь настрой на овладение богатством языка, его выразительными возможностями.

Учитель не может быть сторонним наблюдателем попыток учащихся строить свои высказывания или привлекать давно усвоенные и ставшие уже шаблонными предложения для подтверждения знаний о каких-либо языковых закономерностях. От него требуется исключительная находчивость, огромное напряжение сил — физических, умственных и душевных, глубокое знание предмета.

На уроках опытных учителей можно часто наблюдать сцены, где любой малозначащий факт является поводом для обильных «речевых осадков». Например, начинается урок, идет обсуждение его темы и плана, выясняется, какого характера было домашнее задание и как справились с ним ученики. Все присутствующие принимают участие в этом обсуждении, «класс звучит», и вдруг появляется в дверях опоздавший ученик. Разумеется, он просит разрешения войти в класс, объясняет причину опоздания. И если это рядовой случай, то тут же ситуацию комментируют, употребляя разные варианты высказываний: Иванов опоздал на урок грамматики. Иванов пришел на урок грамматики с опозданием. Иванов не успел к началу урока грамматики. Урок уже идет, а Иванов только пришел. Иванов появился в классе после начала урока. И т. п. Эти предложения появились в речи учащихся не сами собой, а как результат постоянной работы по речевому развитию, когда каждое событие находит свое речевое оформление.



Если учитель не видит в ситуациях источника для отбора речевого материала, а предпочитает давать ученикам только книжный материал в виде готовых упражнений, на таких уроках внешне все может проходить гладко и как будто методически правильно, но чуть отклонишься от темы — и дети оказываются... безречевыми. Для малоопытных учителей уроки грамматики таят в себе опасность, состоящую в том, что выполнение готовых (пусть даже разнообразных по степени трудности и языковой направленности) упражнений, при внешней стройности урока и видимом благополучии в усвоении языковых знаний, может оказаться на деле малоэффективным для развития коммуникативной деятельности школьников.

Хотя в содержании и методике обучения сделан мощный крен именно в сторону обогащения речевого опыта школьников за счет усвоения грамматических знаний о коммуникативных единицах, однако эти факторы (содержание, методика) могут быть приведены в действие только учителем, который, в отличие от обучающей машины, **слышит** фактическую речь каждого ученика, **помнит** о том, кто из учеников чем владеет, **знает**, когда кому что ввести в речь дополнительно, **умеет** это сделать вполне естественным способом, **хочет** в каждый промежуток времени дать ученикам как можно больше, **контролирует** отдачу.

Любому учителю школы глухих, обучающему детей словесной речи, известно, что никакого саморазвития, самодвижения в речи школьников нет без интенсивной помощи извне, без непрерывной педагогической стимуляции, которая при повышенном потенциале искусственной речевой среды (специальных условий обучения) способна преодолеть обусловленное глухотой отставание в речи. Пафос работы сурдопедагога как раз в том и состоит, что очень многое, если не все, находится в его руках, подчинено его разуму и воле.

Не только недобросовестная, но и просто неумелая, малоквалифицированная работа сурдопедагога может давать низкие или отрицательные результаты в обучении глухих языку, когда они даже при наличии каких-то знаний о языке будут беспомощны в словесной речи, не смогут общаться с окружающими, не научатся понимать прочитанное. Это ограничит возможности их полноценного личностного развития и социальной адаптации. Так что овладение всем арсеналом методических средств для успешного обучения глухих языку — одна из первейших обязанностей сурдопедагога. Творческое применение знаний специальной методики обучения — его святое право.

Нет ни одного пособия или объемной методики, где удалось бы раскрыть абсолютно все используемые в практике и вполне оправдавшие себя методы и приемы обучения какой-либо стороне языка. Это сделать практически невозможно, как и нереально перечислить все имеющиеся в языке предложения, хотя лексические единицы учесть хотя бы приблизительно удастся. Но суть проблемы в том, что нет и необходимости стремиться составлять сводный

реестр всех ме-  
чений. Каждый  
способны в ро-  
Важно, чтобы  
В зависимо-  
реть такой ме-  
многогранно-  
нии состава с-  
роко использу-  
ского констру-  
ми единицам  
структура. Н-  
цами одного  
мер, изучени-  
однокоренны-  
пировки слов  
необходимо  
их в живой  
с данными с-  
отношение к  
семантику с-  
нимичными  
Поэтому со-  
щих общий  
слать работ-  
нений реком-  
обрадовалс-  
радостно, п-  
Чтобы с-  
коренных,  
нуждены п-  
ствуют при-  
Однако  
дио переда-  
ше — нагр-  
похоже н-  
Виноград-  
подходит  
Затем  
выделяют  
жения, гд-  
Таким об-  
обрастае-  
Иногда  
венная п-  
модели к-  
«смех» п-  
жениях  
дают пр-



реестр всех методов и приемов, которые могут иметь место в обучении. Каждый метод и даже прием в процессе тиражирования способны в реальных условиях обучения изменять свои черты. Важно, чтобы не терялась основная методическая направленность.

В зависимости от специфики материала необходимо предусмотреть такой метод, чтобы этот материал предстал во всей своей многогранности и в самых существенных чертах. Так, при изучении состава слова, частей речи с их категориями и формами широко используется в разных своих вариантах метод грамматического конструирования предложения. Точнее говоря, со всеми этими единицами составляют предложения и анализируются их структура. Но сопоставление предложений с несколькими единицами одного уровня может проходить по разным линиям. Например, изучение состава слова требует прежде всего группировки однокоренных слов для нахождения в них общего корня или группировки слов с одинаковыми приставками, суффиксами. Для этого необходимо такие слова найти в готовых предложениях и увидеть их в живой речи. Можно параллельно дать другие предложения с данными словами. Но поскольку изучаемые части слова имеют отношение к характеристике лексического значения и влияют на семантику слова, важно их сопоставить с другими словами, омонимичными по форме, но имеющими другой морфемный состав. Поэтому составлению новых предложений с группой слов, имеющих общий корень, или приставку, или суффикс, полезно предположить работу по выбору нужных слов. Так, в одном из упражнений рекомендуется выбрать однокоренные слова из группы слов: обрадовался, рады, радио, награда, виноград, радуга, радость, радостно, порадовал.

Чтобы отбросить слова, не имеющие отношения к группе однокоренных, учащиеся для доказательства их иного значения вынуждены прибегать к составлению с ними предложений. Они действуют примерно так:

Однокоренные слова: обрадовался, рады... радио... — нет. По радио передавали о... землетрясении... — ничего радостного нет. Дальше — награда... Боец получил награду... — это хорошо, но это не похоже на слово «радость». Дальше — безрадостно... Подходит Виноград... В саду растет виноград... — это другое... Порадовать — подходит и т. д.

Затем сгруппированные однокоренные слова анализируются, выделяются корень и другие части слов, конструируются предложения, где эти слова выступают разными членами предложения. Таким образом, применение метода конструирования неизбежно обрывается другими сопутствующими методами и приемами.

Иногда задача составления предложения выступает как косвенная при составлении самого слова по словообразовательной модели или по заданной синтаксической роли. Например, от слова «смех» предлагается образовать слова, чтобы они стали в предложениях сказуемым, обстоятельством, определением. Учащиеся дают предложения: В цирке дети громко смеялись, потому что



клоун смешил зрителей. Медвежонок смешно кланялся. Клоун показал смешной номер.

Или дается задание — от слова «хитрый» образовать однокоренные слова: 1) при помощи суффиксов **-ость, -ец**; 2) при помощи приставки **пере-** и суффиксов **-и, -л**. Определить их роль в предложении. Учащиеся, составляя слова, сразу же проверяют возможность включения их в предложение (Хитрость лисы... — описана в сказке. Хитрец победил глупого царя. Лиса перехитрила волка), и это позволяет определить их роль в предложении.

Как видим, предложения конструируются и не по прямому заданию, поскольку синтаксическая направленность обязывает верность любого действия проверять только через предложения.

При изучении состава слова конструирование предложений идет по линиям сопоставления слов, сходных по той или иной морфеме, и по синтаксической роли этих слов в предложениях. А при изучении части речи предложения выстраиваются для различения категорий (например, существительные мужского и женского рода с мягким знаком на конце) или форм (формы именительного и косвенных падежей) и их проявления в составе и связях предложения. Например: Наступила темная ночь. Кончился летний день. Или: Библиотека расположена на первом этаже школы. Пятиклассники ходят в библиотеку после урока. В школьной библиотеке много книг. Мы взяли все учебники из библиотеки. Библиотекой руководит учитель истории.

Каждую часть речи характеризуют свои системы парадигм, или свой категориальный строй, у каждой части речи имеется своя предназначенность выступать в роли того или иного члена предложения, соединяться с другими словами. Эти их качества и должны находить отражение в сконструированных или предъявленных для анализа предложениях, в процессе грамматического разбора или видоизменения языкового материала. Параллельно ведутся наблюдения над лексической наполняемостью предложений и работа над лексическими обобщениями. Значит, необходимо сопоставлять предложения по употреблению в них слов (разных частей речи), различающихся по смыслу.

Парадигматические связи между лексическими единицами по типу синонимов и антонимов, части и целого, родо-видовых, конверсивных отношений также отрабатываются в структуре предложений при их анализе, конструировании, видоизменениях и т. п. Родители послали сыну посылку. — Сын получил посылку от родителей (конверсивные отношения). Кошка поймала мышку. — Кошка схватила мышку. Стадион находится около школы. — Стадион расположен около школы (синонимы). Колхозники посеяли рожь. — Колхозники убрали рожь (антонимы). Хозяйка принесла с рынка овощи. — Хозяйка принесла с рынка капусту (родо-видовые отношения). Рабочие отремонтировали дом. — Рабочие отремонтировали крышу дома (отношения части и целого).

Всякое синтаксическое употребление частей речи сочетается с работой по различению их семантики. Вот почему регулярными

должны быть  
майте, назови  
названия цвет  
глаголы, обо  
ность..., дейст  
гательные, об  
надлежность  
те в предлож  
связь с други  
лице... и т. д.

Поскольку  
тесном пере  
основе интег  
ется граммати  
ное, между  
несения их  
сису).

Наиболее  
по видоизме  
таксической  
доть на за  
предложени  
усложненны  
подчиненны  
ставе прод  
к которой  
рестроения

Простое  
всех други  
ложения, и  
восходят к  
типу пред  
«распрост  
чем обяза  
гольных

Ознак  
ской кон  
сле двух  
стого пре  
ложений  
мой речь  
к перио  
Сюда вх  
что, что  
разнооб

Уча  
и некот

1 юр  
ратов, 19



должны быть задания типа: выберите, найдите, вставьте, придумайте, назовите, подчеркните... — существительные, обозначающие названия цветов, деревьев, животных, инструментов, профессий...; глаголы, обозначающие трудовую, речевую, учебную деятельность...; действия врача, повара, продавца, учителя и т. д.; прилагательные, обозначающие цвет, форму, величину, материал, принадлежность... предметов. А затем: составьте предложения, впишите в предложения, определите их роль в предложении...; укажите связь с другими словами...; поставьте их в таком-то падеже, числе, лице... и т. д.

Поскольку все в языке существует не изолированно, а в очень тесном переплетении, то и в обучении постоянно идет работа на основе интеграции аспектов форм, содержания и функций. Изучается грамматика, основным признаком которой является межуровневое, междисциплинарное представление фактов языка (без разнесения их по разным разделам — морфологии, лексике, синтаксису).

Наиболее ценной в методическом отношении является работа по видоизменению языкового материала в целях отработки синтаксической синонимии. Но в полном объеме ее можно проводить на заключительном — восьмом этапе изучения структуры предложения, когда в сферу наблюдений и анализа включаются усложненные структуры предложений (сложносочиненные, сложноподчиненные, с прямой речью, с однородными членами). В их составе продолжается отработка базовой структуры предложения, к которой можно вернуться через некоторые трансформации и перестроения.

Простое предложение принято считать «базой существования всех других конструкций», ибо все типы и разновидности предложения, как бы сильно они ни различались, прямо или косвенно восходят к одной базисной синтаксической структуре — основному типу предложения, каким является в современном русском языке «распространенное (двусоставное) глагольное предложение, причем обязательно такое, которое распространено за счет приглагольных второстепенных членов — обстоятельство и дополнения»<sup>1</sup>.

Ознакомление со сложными предложениями как с грамматической конструкцией происходит во втором полугодии 7 класса, после двух с половиной лет углубленной отработки структуры простого предложения. Практическое же употребление сложных предложений и предложений с однородными членами, а также с прямой речью начинается еще в младших классах, и запас их в речи к периоду специального изучения должен быть уже немалым. Сюда входят предложения с союзами: когда, потому что, если, как, что, чтобы, и, а, но, союзным словом «который», выражающими разнообразные смысловые отношения.

Учащиеся должны к этому периоду изучения грамматики иметь и некоторый опыт перестроения этих предложений. Типичным

<sup>1</sup> Юрченко В. С. Простое предложение в современном русском языке. — Са-  
ратов, 1972. — С. 4.



примером практических перестроений и сопоставлений предложений, вводимых учителем, когда одно и то же сообщение можно оформить по-разному, является следующий: Витя не стал играть в футбол. У него болит нога.— Витя не стал играть в футбол, потому что у него болит нога. Витя сказал, что у него болит нога. Поэтому он не стал играть в футбол.— Из-за боли в ноге Витя не стал играть в футбол. Подобные примеры, когда учащиеся, не догадываясь о том, какой тип предложения и в какую конструкцию преобразуется, практически это делают (естественно, с помощью учителя и по его побуждению), имеют широкое распространение при хорошо организованной речевой практике на всех уроках, а особенно на уроках русского языка.

На последнем этапе работы над предложением усложненные структуры сравниваются по смыслу, ведутся наблюдения над значениями союзов и союзных слов, из простых предложений конструируются сложные, сложные расчленяются на простые, показывается смысловая близость предложений разных структур. Одно и то же содержание предлагается выразить указанными типами предложений — простым, сложным, с прямой речью, с косвенной речью, с однородными членами. Например, учительница просит учеников: «Откройте дневники и запишите задание на дом». Затем предлагает им по данному поводу составить предложения разных типов. Составляются предложения:

Учительница сказала: «Откройте дневники и запишите задание на дом».

Учительница сказала, что нужно открыть дневники и записать домашнее задание.

Учительница велела открыть дневники и записать домашнее задание.

Учительница сказала, чтобы мы открыли дневники и записали домашнее задание.

Учительница велела открыть дневники, потому что нужно записать домашнее задание.

Подобные процедуры по видоизменению языкового материала возможны, полезны и необходимы для речевого развития и усвоения знаний о языке, если постоянно сочетаются два пути в работе по языку — практический и теоретико-практический. Если ослабевает первый, то все преобразования становятся бессмысленными и формальными. Приходилось наблюдать в некоторых школах, когда ученики, не имея достаточной речевой практики, могли, например, слово «яблоня» и просклонять, и проспрягать: «я яблоню», «ты яблонишь» и т. д. А слово «тетрадь» относили к глаголам и соответственно составляли предложение: «Ученик тетрадь упражнение». Особенно формально будет выглядеть работа по перестроению различных структур предложений, если она идет в отрыве от речевой практики и не подкреплена реальным жизненным содержанием. Не случайно в речи глухих школьников среди ошибочных случаев зафиксированы предложения: «Когда утром вышли мы во двор»; «Ребята украсили елку, которую она в зале»; «Он не решил пример потому что»; «Ученик читал книгу и интересно»; «Поеду если на каникулы домой один».



Но, как уже отмечалось выше, только практического пути изучения языкового материала недостаточно. Если непрочное усвоение и не осознаны) состав и виды связи слов в предложениях, школьникам будет трудно раскрыть различия в структурах предложений, сближенных для наблюдений, и осмысливать работу по видоизменению языкового материала. Теоретико-практический путь облегчит и ускорит действия по аналогии с образцом, поможет ориентироваться в исходных и преобразованных синтаксических структурах.

Для уяснения семантики и строения предложений разных структур, наряду с перестроением одних типов предложений в другие, полезно продолжать предложения по данному началу с использованием различных союзов. Возьмем для примера такие предложения:

Мальчик вошел в магазин и...  
Мальчик вошел в магазин, чтобы...  
Мальчик вошел в магазин, потому что...  
Мальчик вошел в магазин, когда...  
Мальчик вошел в магазин, а...  
Мальчик вошел в магазин и увидел, что...

Или могут быть даны сложные предложения с пропущенными союзами, смысл которых выявляется через соотнесение их с другими целыми предложениями, имеющими подобную структуру:

Наступила осень, ... колхозники собрали богатый урожай.  
Строители сдали новую школу к 1 сентября, ... дети могли учиться в этой школе.

Витя хотел списать упражнение у товарища, ... товарищ не дал ему списать.

Сережа отправился после уроков к врачу, ... у него разболелся зуб.

Сережа отправился после уроков к зубному врачу, ... врач полечил зуб.

Эти виды работ имеют генетическую связь с теми действиями, которые выполнялись школьниками на всех предыдущих этапах отработки грамматического материала на базе структуры предложения. Раскрытие содержания и методики работы над предложением на всех выделенных этапах позволяет понять подход к обучению в целом, в том числе не только отработку синтаксического материала, но и изучение частей речи и формирование лексических обобщений.

### Типы уроков грамматики

Для характеристики подхода к обучению важно остановиться на рассмотрении структуры урока грамматики. Эта структура, так же как и методы, подчинена содержанию и целям обучения. В соответствии с усилением коммуникативной ориентации в обучении языку на уроках грамматики большое место занимают виды работ сугубо практического плана. С учениками подробно обсуждается содержание изучаемого материала, выясняются отношения



к нему, последовательность предстоящей работы (план урока), мнения учащихся по поводу того или иного фрагмента урока, умение или неумение самостоятельно выполнить какое-то конкретное задание. Все это связывается с предыдущей работой. Содержанием бесед, диалогов, сообщений учителя и учащихся могут быть различные события и факты из жизни класса, школы, интересные события в мире и т. п. Наряду с этим обсуждаются, как правило, отдельные материалы из прочитанного в классе или во внеклассное время, изученного на других уроках. При этом речевые высказывания в форме предложений или связного текста требуют контроля и самоконтроля.

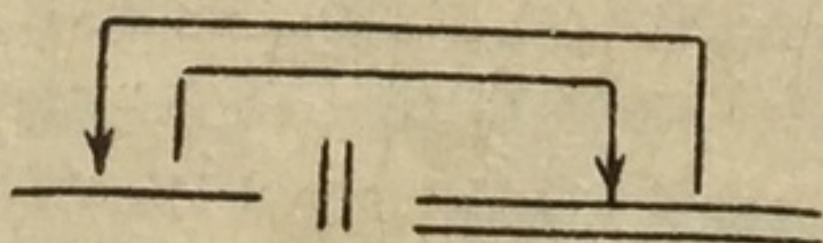
В урок включаются виды работ, традиционно принятые в работе по развитию речи, но с конкретным грамматическим заданием. Учащиеся составляют устные или письменные описания предметов и событий, сочинения-миниатюры, изложения, в которых должны отразить изучаемые явления. Обязательно часть урока бывает посвящена коллективному анализу того или иного речевого материала или грамматического задания (способа действия с материалом). В процессе этого анализа учащиеся усваивают образцы речевого оформления выполняемых действий или выявленных языковых явлений. От коллективного выполнения грамматического упражнения осуществляется переход к тренировочному упражнению, одному для всех, а затем и индивидуальному для каждого ученика с последующей проверкой и объяснением того, что и как сделано.

На всех этапах работы, а иногда в отдельных частях урока, в зависимости от темы и цели, ведется работа с настенными или индивидуальными грамматическими таблицами, в которых сосредоточены образцы лексико-грамматических соединений и основных форм слов, используемых в роли членов предложения. Содержание основных 16 грамматических таблиц представлено в методическом пособии для учителя<sup>1</sup>. Эти таблицы выступают как справочник и позволяют найти подсказку в случае неуверенности, затруднения, а также служат для проверки правильности той или иной конструкции. Таблицы являются для школьников своеобразным справочником. Умение работать с ними ценнее механического заучивания учебного материала. Во-первых, регулярное пользование речевыми образцами способствует выработке грамматических навыков; во-вторых, это ведет к более осознанному расчленению речевого потока и осмысленному выбору словоформ, в-третьих — к формированию подлинных языковых обобщений. Приведем в качестве примера несколько таблиц на согласование.

№ 1

Связь подлежащего со сказуемым

Согласование



<sup>1</sup> См.: Колтуненко И. В., Носкова Л. П. Обучение русскому языку в 5—7 классах школ глухих. — М., 1982. — С. 136—143.



Сейчас, всегда, постоянно, в настоящее время...

Я || (что делаю?) учусь, работаю, говорю.

Ты || (что делаешь?) учишься, работаешь, говоришь.

Он, она || (что делает?) учится, работает, говорит.

Мы || (что делаем?) учимся, работаем, говорим.

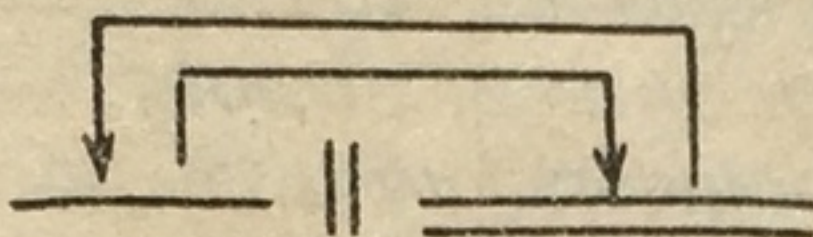
Вы || (что делаете?) учитесь, работаете, говорите.

Они || (что делают?) учатся, работают, говорят.

Связь подлежащего со сказуемым

№ 2

Согласование



Раньше, давно, когда-то, в прошлом... (долго, часто)

Я || (что делал? что делала?) учился, училась.

Ты || » работал, работала.

Он, она || » говорил, говорила.

Мы || (что делали?) учились, работали, говорили.

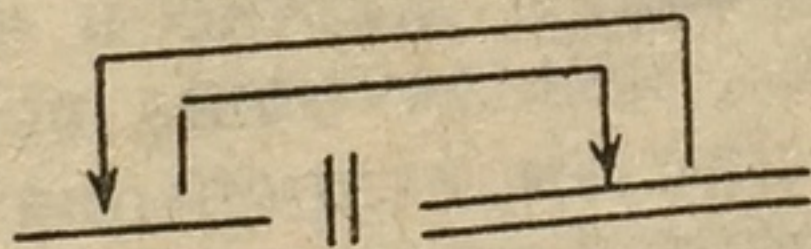
Они || » »

Вы || » »

№ 3

Связь подлежащего со сказуемым

Согласование



Раньше, давно, когда-то, в прошлом (один раз, до конца...)

Я || (что сделал? что сделала?) сказал, сказала.

Ты || » выполнил, выполнила.

Он, она || » объяснил, объяснила.

Мы || (что сделали?) сказали, выполнили, объяснили.

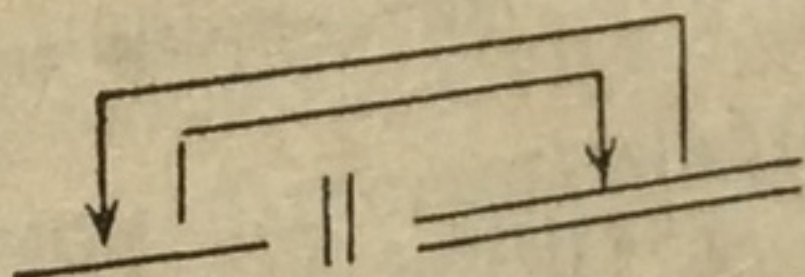
Вы || » »

Они || » »

№ 4

Связь подлежащего со сказуемым

Согласование



Потом, завтра, скоро, в будущем... (часто, много раз...)

Я || (что буду делать?) буду читать, буду отдыхать.

Ты || (что будешь делать?) будешь читать, будешь отдыхать.

Он, она || (что будет делать?) будет читать, будет отдыхать.

297

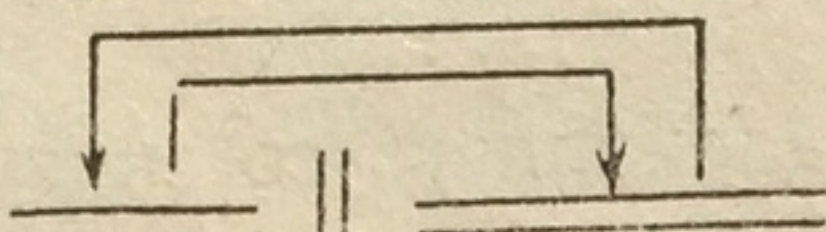


Мы || (что будем делать?) будем читать, будем отдыхать.  
 Вы || (что будете делать?) будете читать, будете отдыхать.  
 Они || (что будут делать?) будут читать, будут отдыхать.

№ 5

Связь подлежащего со сказуемым

Согласование



Потом, завтра, скоро, в будущем... (один раз, до конца...)  
 Я || (что сделаю?) напишу, куплю, помогу.  
 Ты || (что сделаешь?) напишешь, купишь, поможешь.  
 Он, она || (что сделает?) напишет, купит, поможет.  
 Мы || (что сделаем?) напишем, купим, поможем.  
 Вы || (что сделаете?) напишете, купите, поможете.  
 Они || (что сделают?) напишут, купят, помогут.

Упражнения обучающего и тренировочного характера составляют ядро урока грамматики, но это ядро всегда обрамлено многочисленными дополнительными наблюдениями, уточнениями, добавлениями, вкрапленными в различные свободные по теме разговоры и обсуждения, чтение фрагментов и интересную новую информацию. Традиционные структурные части урока (опрос, проверка домашнего задания, сообщение нового, закрепление, обобщение и задание на дом) не фиксированы жестко в определенных частях урока. Переход от старого к новому чаще всего не имеет резких границ, так что учащиеся как бы непрерывно имеют дело с привычным речевым материалом, постепенно увеличивающимся в объеме, многократно повторяющимся, и в то же время всякий раз получают новые сведения о нем, учатся по-разному его анализировать и находить новые грани знакомого явления. Результаты добытых таким образом знаний обязательно обозначаются речевыми средствами, как и все производимые действия. Это и ведет к осознанию языковых значений.

Приведем для примера некоторые типы уроков грамматики в средних классах.

### Урок грамматики в 6 классе

Тема урока: «Время глагола».

Цель урока. Соотнесение категории времени глагола с реальными событиями.

План урока: 1. Организационный момент. 2. Проверка домашнего задания и опрос. 3. Тренировочные упражнения. 4. Итог урока. Задание на дом.

Ход урока.

I. Вопросы:

Какую часть речи мы сейчас изучаем? Какую часть речи



изучали перед этим? А вы хотите знать, какие части речи мы еще будем изучать в шестом классе? Какие глаголы мы употребили в вопросах и ответах? В каком времени мы взяли глагол (изучаем, изучали, будем изучать)? Поставьте вопросы к этим глаголам.

Прочитайте план урока:

1. Проверка домашнего задания.
2. Выполнение заданий.
3. Проверка выполнения.
4. Работа с книгой.
5. Подведение итога урока.

Замените пункты плана целыми предложениями и расскажите по порядку, как мы будем работать. (Учитель следит за тем, чтобы употреблялись глаголы: будем проверять; после того как проверим, будем выполнять; когда выполним, прочитаем задание; объясним выполнение, подведем итог, запишем задание на дом.)

## II. Вопросы:

Кто хочет рассказать о выполнении домашнего задания? Кто пойдет выполнять задание на доске? Кто желает работать с карточками?

Двое учеников получают задания для самостоятельного выполнения:

1. Составить по картинке предложения о зиме. Указать число и лицо глагола, выступающего в роли сказуемого. Назвать связанные со сказуемым члены предложения. Определить виды связи.

2. Вписать глаголы в данные предложения. **Сталевар** Шахтер ... уголь. **Геолог** ... полезные ископаемые. **Сталевар** ... сталь. **Садовник** ... деревья. **Продавец** ... овощи. **Покупатель** ... овощи. **Кассир** ... чек.

Распространить выделенное предложение словосочетаниями: железная руда, металлургический завод. Указать все члены предложения и связь слов в новом предложении.

3. Объяснить, что нужно было сделать в домашнем задании, и прочитать, как оно выполнено:

Спросите, нетрудно ли было ему выполнять домашнее задание (было трудно, затруднялся, трудности были в ...). Разберите по составу слово «затруднялся». Каким членом предложения оно является?

Мотивируются и оцениваются работы трех опрошенных учеников.

## III. Вопросы:

Что мы должны делать по плану дальше? Будем выполнять задания по книге и правильно употреблять глаголы в роли сказуемого.

Даются индивидуально упражнения по учебнику №№ 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263 (все задания творческого характера, но на знакомую тему).

Прочитайте каждый свое задание. Кто нуждается в помощи? Приступайте к выполнению.



Назови глаголы, которые ты употребишь в своей работе. Какого времени эти глаголы? Почему надо употребить глаголы будущего (настоящего, прошедшего) времени? Это было в прошлом? Это будет потом, в будущем? Это происходит постоянно, часто, всегда?

А можно ли в рассказе о празднике 8 Марта употребить глаголы в настоящем времени, в прошедшем времени? Нет. Почему? Он впереди, в будущем.

Учитель проводит индивидуальные беседы с учениками во время выполнения заданий, оказывает помощь слабым. После выполнения предлагается выборочно зачитать предложения с глаголами настоящего, прошедшего и будущего времени.

Учащимся предлагается прочитать работы друг друга, проверить ошибки и объяснить их.

Можно также дать задание типа:

Ребята, сегодня вечером я пойду в театр. Завтра я вам расскажу о том, что увижу в спектакле. В каком времени я буду употреблять глаголы?

IV. Вопросы:

Расскажи, что мы делали на уроке (по плану). Глаголы какого времени следует употреблять в предложениях? Сколько времени мы выполняли план? Мы все выполнили или нет?

Домашнее задание: упражнение № 267.

Прочитайте задание. Покажите таблицу, которая поможет выполнить задание правильно (таблица на согласование подлежащего и сказуемого).

Приведем для примера еще один тип урока в 6 классе. Это урок на повторение пройденного за год. Относится он по времени на самый конец IV четверти.

Тема урока: «Соотнесение разных частей речи с их синтаксическими ролями».

Цель урока: повторить материал о составе предложения и способах выражения членов предложения разными частями речи.

План урока: 1. Беседа об усвоенном грамматическом материале. 2. Коллективное выполнение упражнения. 3. Вопросы и задания друг другу. 4. Самостоятельная работа. 5. Обобщение. Итог урока.

Ход урока.

I. Вопросы:

Расскажите, где и как будете проводить летние каникулы.

Сколько предложений в твоём рассказе? Назови члены предложения, которые выражены личными местоимениями, прилагательными, существительными. Какими членами предложения являются глаголы? Назови время, число, лицо глагола.

Какие части речи мы знаем? Какие части речи склоняются? Какими членами предложения могут быть существительные именительного, родительного... предложного падежей? Приведите примеры.

II. Вопросы:

Известны  
носиться к  
ложения?

Рассмотр  
случай. Рас

III. Пре  
частях речи  
вопрос или

IV. Упр  
Прочита  
ложены? П  
матическое

V. Посл  
Какие член  
Чем отлича  
ление (воп

Расскаж  
за работу

Подвод  
обходимым  
тические э  
информаци  
вивать пра  
вых значе  
звания.

Для то  
школьников  
ших класс  
родного я  
широкого  
ражают д  
копиться  
структур,  
применени  
нейшее п  
ния к фо  
тики — с  
ными. Та  
т. е. спец  
ственного  
ному общ  
Трени  
предложе  
созданны  
функцион  
речи ана  
Пред  
они пост  
образцу,



Известны ли вам случаи, когда одно и то же слово может относиться к разным частям речи? Быть разными членами предложения?

Рассмотрим и выполним упражнение № 504. Здесь есть такие случаи. Расскажите о них.

III. Предложить учащимся расспросить друг друга о разных частях речи и их роли в предложении. Каждый формулирует один вопрос или одно задание для товарища.

IV. Упражнение № 508.

Прочитайте рассказ. Назовите автора. Какие факты здесь изложены? Придумайте заголовок. Самостоятельно выполните грамматическое задание.

V. После проверки упражнения коллективно делаем выводы. Какие члены предложения могут быть в составе предложения? Чем отличаются подлежащее и дополнение, сказуемое и определение (вопрос, связь слов и т. д.)?

Расскажите о плане проведенного урока. (Выставление оценок за работу на уроке.)

Подводя итоги всему сказанному в данной главе, считаем необходимым подчеркнуть еще раз, что для усвоения языка грамматические знания глухому учащемуся необходимы, но основную информацию о языке несет в себе речь. Именно ее следует развивать практически и доводить до уровня осознания всех языковых значений, до развернутости и произвольного речевого высказывания.

Для того чтобы на практическом уровне ознакомить глухого школьника с любым языковым явлением, которое позже, в старших классах, будет включено в систематический курс грамматики родного языка, прежде всего необходимо обеспечить условия для широкого употребления в речи тех категорий и форм, которые отражают данное явление. В речевом опыте школьника должно накопиться достаточное количество готовых предложений разных структур, смысл которых осознается и исходя из ситуаций их применения, и из контекстного окружения. Таким образом, дальнейшее проникновение в системное строение языка — от содержания к форме — и выбор основной учебной единицы курса грамматики — структуры простого предложения — становятся оправданными. Такой подход определяется функциональным критерием, т. е. специальной предназначенностью предложения для непосредственного выполнения основной задачи языка — служить взаимному общению людей.

Тренируя глухих школьников в преднамеренном употреблении предложений того или иного типа (в естественных или специально созданных ситуациях общения), т. е. отбирая материал на основе функционального критерия, учитель содействует тому, что факты речи анализируются как реальный вид существования языка.

Предложения, взятые для анализа из самой речи детей, куда они постепенно вводились учителем, и вновь построенные по их образцу, осознаются вначале с точки зрения семантики, а затем



и структуры. Этот путь движения от слабо дифференцированного целого к сложно структурированному целому, который характерен для изучения сложных систем (а язык называют «системой систем»), становится наиболее целесообразным при стремлении приблизить способы специального обучения языку к естественному ходу усвоения родного языка.

При выборе предложения центральной единицей языка для изучения грамматического строя педагог учитывает весь комплекс свойственных ему (языку) грамматических характеристик. К ним относятся:

1) способность образования по определенному грамматическому образцу — структурной схеме. По мере ознакомления с разными структурными схемами значительно возрастает возможность продуцирования новых предложений. Школьники получают ключ к различению множества предложений. Развивается языковое чутье, усваивается грамматическая закономерность как некая регулярность;

2) наличие собственных языковых значений, формальных признаков (состав, связь слов, интонационная оформленность и т. п.);

3) способность к видоизменениям (перестроения простых предложений в сложные, сложных в простые, залоговые изменения и т. п.).

Исходя из этих грамматических признаков предложения, можно рассчитывать, что и другие единицы языка в дальнейшем могут быть изучены с точки зрения их грамматических значений и регулярностей.

В методической интерпретации любой грамматической темы учитель придерживается такой логики работы над предложениями, иллюстрирующими конкретные языковые явления:

1) показывает предназначение данной языковой единицы для передачи относительно законченной информации (учит, где и как можно употреблять предложения данного вида);

2) дает представление об участии данного вида предложений в формировании сложного предложения или развернутого текста (даются тексты, составляются рассказы, описания и т. п.);

3) объясняется присущая простому предложению роль такого построения, в котором находят конструктивное применение и изучаемые словосочетания, и формы слов, и даже морфемные единицы.

Все это в конечном счете и реализует коммуникативную направленность системы обучения языку при изучении грамматики: от речи к языку, от употребления — к анализу и специальному продуцированию тех конструкций, которые требуются.

#### Задания и вопросы к разделу V

1. Объясните, чем отличается формирование грамматических норм речи в младших и средних классах школы глухих.

2. Расскажите о специфике грамматического развития на уроках по разным учебным предметам.

3. Раскрой  
4. Раскрой  
грамматике.  
5. Расска  
связи слов).  
6. Опиши  
7. Покаж  
8. В чем  
значений?  
9. В каком  
10. Дайте

#### Литература

Звегинцев  
Моск. ун-та,  
Звегинцев  
щение, 1968.  
Колтунен  
школ глухих.  
Носкова  
хих детей//К  
ных дошколь  
Носкова  
ставлений о  
тей.— Свердл  
Озерская  
М.: Просвещ  
Повышен  
М.: Просвещ  
Реформа



3. Раскройте путь работы над грамматическим строем от 1 до 4 класса.
4. Раскройте сущность структурно-семантического подхода к обучению грамматике.
5. Расскажите, как изучаются синтаксические аспекты предложения (состав, связи слов).
6. Опишите систему работы над составом слова.
7. Покажите специфику изучения частей речи на синтаксической основе.
8. В чем состоит единство формирования лексических и грамматических значений?
9. В каком объеме изучаются предложения усложненных структур?
10. Дайте характеристику структуры урока грамматики.

### Литература

**Звегинцев В. А.** Предложение и его отношение к языку и речи.— М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.

**Звегинцев В. А.** Теоретическая и прикладная лингвистика.— М.: Просвещение, 1968.

**Колтуненко И. В., Носкова Л. П.** Обучение русскому языку в 5—7 классах школ глухих.— М.: Просвещение, 1982.

**Носкова Л. П.** Роль системы обучения языку в личностном развитии глухих детей//Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников.— М.: Педагогика, 1989.

**Носкова Л. П.** Методические пути формирования у глухих школьников представлений о модели предложения//Вопросы обучения и воспитания глухих детей.— Свердловское кн. изд-во, 1975.

**Озерская В. П.** Изучение морфологии на синтаксической основе. 4 класс.— М.: Просвещение, 1978; 5 класс.— М., 1979; 6 класс.— М., 1980.

Повышение эффективности обучения глухих детей/Под ред. А. Г. Зикеева.— М.: Просвещение, 1986.

**Реформатский А. А.** Введение в языковедение.— М.: Просвещение, 1967.



Учебное издание

**БЫКОВА Людмила Михайловна**  
**ГОРБУНОВА Елена Анисимовна**  
**ЗЫКОВА Татьяна Сергеевна**  
**НОСКОВА Людмила Петровна**

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
В ШКОЛЕ ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ**

Зав. редакцией *Т. С. Залялова*

Редактор *В. Я. Мелкумянц*

Младшие редакторы *О. Р. Басова, Е. А. Андреевкова, Н. Г. Полякова*

Художественный редактор *Г. С. Студеникина*

Технический редактор *Т. Е. Молозева*

Корректор *Н. С. Соболева*

ИБ № 13499

Сдано в набор 13.12.90. Подписано к печати 24.06.91. Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бум. типограф.  
№ 2. Гарнит. Литер. Печать высокая. Усл. печ. л. 19+0,25 форз. Усл. кр.-отт. 19,69.  
Уч.-изд. л. 22,23+0,42 форз. Тираж 10 000 экз. Заказ № 1380. Цена 1 р. 80 к.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Министерства печати  
и массовой информации РСФСР. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Областная ордена «Знак Почета» типография им. Смирнова Смоленского облуправления  
издательств, полиграфии и книжной торговли. 214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Га-  
гарина, 2.

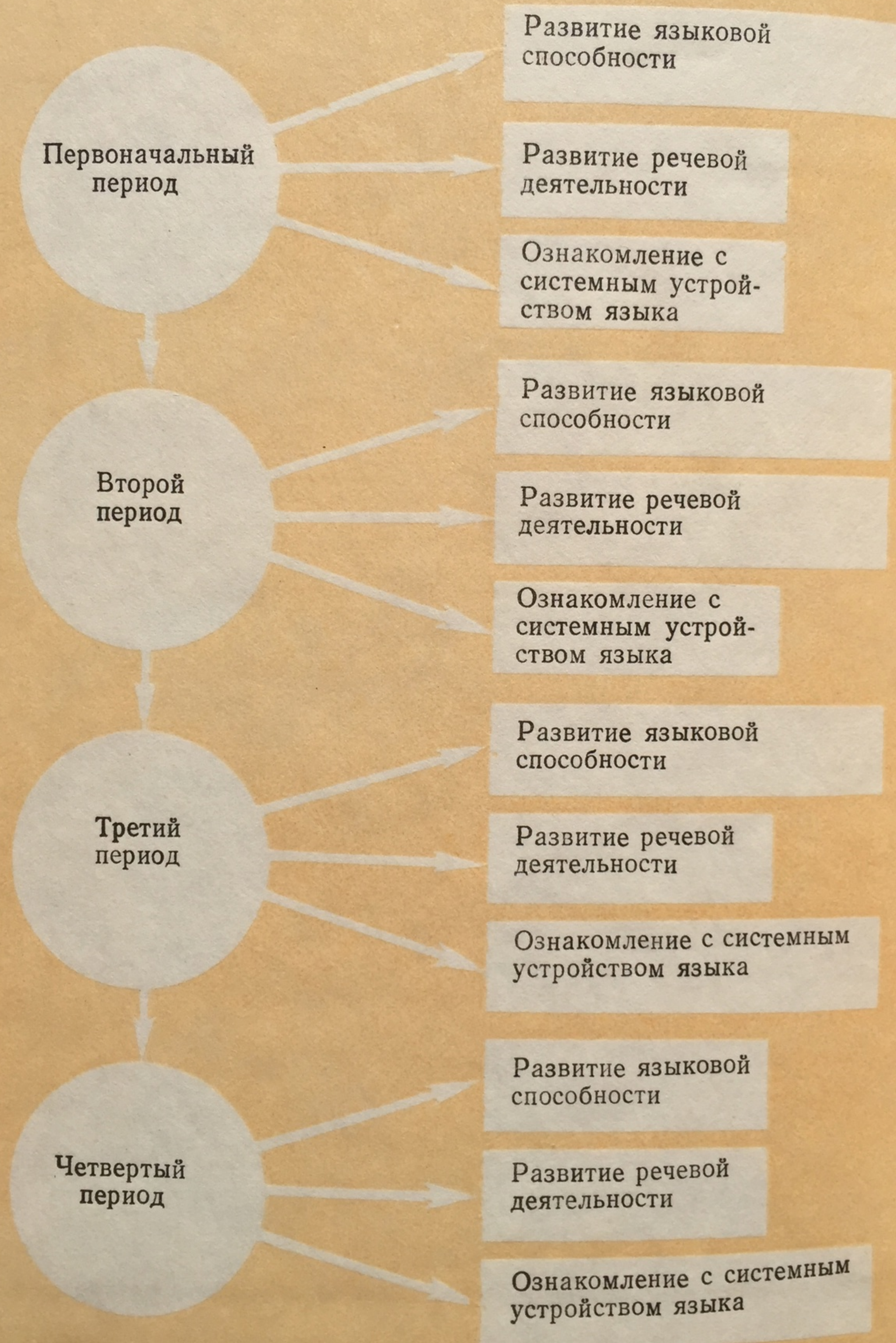


Н. Г. Полякова

ат 60X90<sup>1/8</sup>. Бум. типограф.  
25 форт. Усл. кр.-отт. 19,69.  
Цена 1 р. 80 к.  
«Министерства печати  
Марьиной роши, 41.  
Смоленского облуправления  
Смоленск, проспект им. Ю. Га-



ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ  
НАД ЯЗЫКОМ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ОБУЧЕНИЯ





ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКУ  
И УСЛОВИЯ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

генетический

деятельностный

структурно-  
семантический

Периодизация обучения языку

Направления работы над языком

Содержание работы над языком  
по разным разделам

Методические требования к работе  
над языком



1 р. 80 к.





МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ  
МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

—